



AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI
TƏHSİL NAZİRLİYİ

ISSN 0134-3289 (Print)
ISSN 2617-8060 (Online)

AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ

ELMI-NƏZƏRİ, PEDAQOJİ JURNAL

2021. №4/697

AZERBAIJAN JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES

Jurnalın indekslənməsi / Indexed by



Azərbaycan Respublikasının
Prezidenti yanında
Ali Attestasiya Komissiyası



Academia.edu



türk eğitim indeksi



DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

OAJI Open Academic
.net Journals Index

Google
Scholar

idealonline



ICI WORLD of
JOURNALS

AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ

Elmi-nəzəri, pedaqoji jurnal
1924-cü ildən nəşr olunur.

Azərbaycan Respublikası
Təhsil Nazirliyinin
5 may 1996-cı il tarixli
Nizamnaməsi ilə təsdiq edilmiş,
Ədliyyə Nazirliyində dövlət
qeydiyyatına alınmışdır.
Qeydiyyat № 11/3165

"Azərbaycan məktəbi" Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin təsis etdiyi akademik jurnalıdır. Jurnal aşağıdakı tədqiqat sahələri üzrə orijinal məqalələr dərc edir: təhsil idarəciliyi; təhsil fəlsəfəsi və təhsil nəzəriyyəsi; təhsil siyasəti; kurikulum; təhsil texnologiyaları; pedaqogika; təhsilin sosiologiyası; təhsil tarixi; xüsusi təhsil; müəllim hazırlığı; qiyamətləndirmə və s. Jurnalda, həmçinin təhsillə bağlı yerli və xarici nəşriyyatlarda çap olunan kitablar haqqında icmallara yer verilir.

"Azərbaycan məktəbi" ildə dörd dəfə (rüblük) nəşr olunur. Jurnal Azərbaycan Respublikasının Prezidenti yanında Ali Attestasiya Komissiyasının tövsiyə etdiyi dövri elmi nəşrlər sırasındadır.

Redaksiyanın ünvani: Bakı şəhəri, Afiyəddin Cəlilov küçəsi, 86
Azərbaycan Respublikasının Təhsil İstitutunun binası.

Tel.: + 994 12 490 4056; 490 4057; 490 4058

ISSN 0134-3289 (Print)
ISSN 2617-8060 (Online)

<http://www.as-journal.edu.az>
E-mail: editor@as-journal.edu.az; info@as-journal.edu.az

Azerbaijan Journal of Educational Studies

Established in 1924,
is an academic journal
published quarterly by the
Ministry of Education of
Azerbaijan Republic.

Azerbaijan Journal of Educational Studies is an academic journal founded by the Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan. The journal publishes original articles in the following areas of research: education management; educational philosophy and educational theory; education policy; curriculum; educational technologies; pedagogy; sociology of education; history of education; special education; teacher training; assessment, etc. The journal also includes reviews of books on education published in local and foreign publications. Azerbaijan Journal of Educational Studies is published four times per year. The journal is among the publications recommended by the Supreme Attestation Commission under the President of the Republic of Azerbaijan.

Contacts: 86 Afiyaddin Jalilov st., Baku, Azerbaijan
Tel: + 994 12 490 4056; 490 4057; 490 4058

Təsisçi	AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI TƏHSİL NAZİRLİYİ
Baş redaktor	Arzu Soltan
Baş redaktorun müavini	Nəsrəddin Musayev
Məsul katib	Tariyel Süleymanov
Redaksiya heyəti	<p>Könül Abaslı (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu) Ülkər Babayeva (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu) İntiqam Cəbrayılov (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu) Yalçın İslamzadə (Oxbridge Academy) Müseyib İlyasov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti) Gülməmməd Məmmədov (ADA Universiteti) Rza Məmmədov (Naxçıvan Dövlət Universiteti) Ülviiyə Mikayılova (ADA Universiteti) Anar Mustafazadə (Bakı Dövlət Universiteti) Elza Səmədli (Xəzər Universiteti) Qalib Şərifov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)</p>
Redaksiya şurası	<p>Aziz Sancar (Şimali Karolina Universiteti, Çapel-Hill, ABŞ) Ahmet Aytaç (Aydın Adnan Menderes Universiteti, Türkiyə) Alla Sidenko (Rusiya Təbiət Elmləri Akademiyası) Amanda Taylor (Təhsil Tədqiqatları Milli Fondu, Böyük Britaniya) Ana Kirvalidze (İlia Dövlət Universiteti, Gürcüstan) Cəfər Cəfərov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti) Cihangir Doğan (Mərmərə Universiteti, Türkiyə) Etibar Əliyev (Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası) Əbülfəz Süleymanlı (Üsküdar Universiteti, Türkiyə) Ənver Abbasov (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu) Ferrux Rüstəmov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti) Hikmat Əlizadə (Bakı Dövlət Universiteti) Hüseyir Əhmədov (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu) İlham Əhmədov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti) İrfan Erdoğan (İstanbul Universiteti, Türkiyə) İsa Həbibbəyli (Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası) Leyla İsmayılova (Çıraqo Universiteti, ABŞ) Mahmut Çitil (Qazi Universiteti, Türkiyə) Mauro Mocerino (Kurtin Universiteti, Avstraliya) Məsud Əfəndiyev («Helmholtz» Elmi-Tədqiqat Mərkəzi, Almaniya) Natalya Şevçenko (Volqograd Dövlət Universiteti, RF) Nərmin Osmanlı (Hacattepe Universiteti, Türkiyə) Nodari Eriaşvili (Dövlət idarəetmə Universiteti, RF) Sevinc Məmmədova (Corc Vaşinqton Universiteti, ABŞ) Səlahəddin Xəlilov (Türkiyə Fəlsəfə Dernəyi) Tatyana Ryabova (Rusiya Dövlət Sosial Universiteti, RF) Tatyana Vasilenko (Moskva Dövlət Pedaqoji Universiteti, RF) Vaqif Bayramov (Moskva Dövlət Humanitar-İqtisad Universiteti, RF) Valeriy Kiriçuk (Ukrayna Milli Pedaqoji Elmlər Akademiyası) Vəfa Kazdal (ADA Universiteti) Yuriy Zinçenko (M.V.Lomonosov adına Moskva Dövlət Universiteti, RF)</p>
Redaksiya	<p>Ağca Talibova, Fikrət İbrahimov, Gülnar Əliyeva, Günel Rüstəmova, Sevinc Qarazadə.</p>

Üzqabığı tərtibatı: Selcan Qurbanova

The Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan
AZERBAIJAN JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES

Editor-in-Chief	Arzu Soltan
Deputy Editor-in-Chief	Nasraddin Musayev
Executive Editor	Tariyel Suleymanov
Editorial Board	Konul Abasli (Education Institute of the Republic of Azerbaijan) Ulkar Babayeva (Education Institute of the Republic of Azerbaijan) Intigam Jabrayilov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan) Yalchin İslamzade (Oxbridge Academy, Azerbaijan) Museyib İlyasov (Azerbaijan State Pedagogical University) Gulmammad Mammadov (ADA University, Azerbaijan) Rza Mammadov (Nakhchivan State University, Azerbaijan) Ulviyya Mikayilova (ADA University, Azerbaijan) Anar Mustafazade (Baku State University, Azerbaijan) Elza Semedli (Khazar University, Azerbaijan) Gailb Sharifov (Azerbaijan State Pedagogical University)

Editorial Council	Aziz Sancar (The University of North Carolina at Chapel Hill, US) Abulfaz Suleymanli (Uskudar University, Turkey) Ahmet Aytac (Aydin Adnan Menderes University, Turkey) Alla Sidenko (Russian Academy of Natural History) Amanda Taylor (National Foundation for Educational Research, UK) Ana Kirvalidze (Ilia State University, Georgia) Anvar Abbasov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan) Etibar Aliyev (Azerbaijan National Academy of Sciences) Farrukh Rustamov (Azerbaijan State Pedagogical University) Hikmat Alizade (Baku State University, Azerbaijan) Humeyir Ahmadov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan) Ilham Ahmadov (Azerbaijan State Pedagogical University) Irfan Erdogan (Istanbul University, Turkey) Isa Habibbeyli (Azerbaijan National Academy of Sciences) Jafar Jafarov (Azerbaijan State Pedagogical University) Jihangir Dogan (Marmara University, Turkey) Leyla Ismayilova, (University of Chicago, US) Mahmut Citil (Gazi University, Turkey) Mauro Mocerino (Curtin University, Australia) Messoud Efendiye (Helmholtz Zentrum München, Germany) Narmin Osmanli (Hacettepe University, Turkey) Natalya Shevchenko (Volgograd State University, RF) Nodari Eriashvili (State University of Management, RF) Salaheddin Khalilov (Turkey Philosophy Association) Sevinj Mammadova (George Washington University, USA) Tatiana Ryabova (Russian State Social University) Tatiana Vasilenko (Moscow State Pedagogical University, RF) Vafa Kazdal (ADA University, Azerbaijan) Vagif Bayramov (MSU of Humanities and Economics, RF) Valery Kirichuk (National Academy of Pedagogical Sciences, Ukraine) Yuriy Zinchenko (Lomonosov Moscow State University, RF)
 Editorial Staff	Agca Talibova, Fikrat Ibrahimov, Gulnar Aliyeva, Gunel Rustamova, Sevinj Garazade.

İÇİNDƏKİLƏR

11–13 Azərbaycan Respublikasının təhsil naziri cənab Emin Əmrullayevin 01 oktyabr 2021-ci ildə onlayn formatda keçirilmiş Təhsildə Yeni Çağrışlar II Beynəlxalq Forumunun açılış mərasimindəki çıxışı

15–21 **Aygün Qurbanlı**
TIMSS beynəlxalq qiymətləndirməsi təhsil siyasetinin müəyyənləşdirilməsində alət kimi

22–35 **Zinyət Əmirova, İzzət Abbaslı**
Azərbaycanın TIMSS 2019 nəticələrinin idrak sahələri baxımından təhlili

36–44 **Şirin Məmmədov, Leyla Abbaslı**
Azərbaycanın TIMSS 2019 nəticələrinin məzmun sahələri baxımından təhlili

45–54 **Qalib Şərifov**
Liseylərdə "Fizika" fənni üzrə problem əsaslı təlimdə "Fişboun" üsulundan istifadənin əhəmiyyəti

55–72 **Piralı Əliyev**
Mütaliə pedaqoji problem kimi

73–81 **Leyla Eminova**
Oxu təlimi diferensial yanaşmanı təmin edən effektiv tədris metodu kimi

82–90 **Gülşən Eminova**
İnklüziv təhsildə sinfin effektiv idarə edilməsinin məqsədi və əhəmiyyəti

91–97 **Esmira Tahirova, Sevinc Quliyeva, Ərkınaz Rəsulzadə**
İnklüziv siniflərin təşkilində müəllim dəstəyinin rolu

98–104 **Aybəniz Hüseynova**
Azərbaycanda distant təhsil: problemlər və perspektivlər

105–110 **Səbinə Cəfərova**
Azərbaycanda distant təhsilin təşkili

111–119 **Arif Əsədov**
Şagirdlərin planetar təfəkkürünün formalaşmasında dünya ədəbiyyatının rolu

120–126 **Aynurə Qasımlı**
Təhsil müəssisələrində mobbing

CONTENTS

11–13 Speech by the Minister of Education of the Republic of Azerbaijan Emin Amrullayev at the opening ceremony of the 2nd International Forum on New Challenges in Education, held online on October 1, 2021

15–21 **Aygun Gurbanli**
TIMSS international assessment as a tool in determining education policy

22–35 **Zinyat Amirova, Izzat Abbasli**
The analysis of TIMSS 2019 results of Azerbaijan in terms of cognitive domains

36–44 **Shirin Mammadov, Leyla Abbasli**
The analysis of TIMSS 2019 results of Azerbaijan in terms of content domains

45–54 **Galib Sharifov**
The importance of using Fishbone method in problem-based learning on the subject of "Physics" in lyceums

55–72 **Pirali Aliyev**
Reading as a pedagogical problem

73–81 **Leyla Eminova**
Reader's workshop – An effective teaching model in a differentiated classroom

82–90 **Gulshan Eminova**
The purpose and importance of effective classroom management in inclusive education

91–97 **Esmira Tahirova, Sevinj Gulyeva, Arkinaz Rasulzade**
The role of teacher support in the organization of inclusive education

98–104 **Aybaniz Huseynova**
Distance education in Azerbaijan: problems and perspectives

105–110 **Sabina Jafarova**
Organization of distance education in Azerbaijan

111–119 **Arif Asadov**
The role of world literature in the formation of students' planetary thinking

120–126 **Aynurə Gasimli**
Mobbing in educational institutions



BAŞ REDAKTORDAN

Əziz oxucu!

2021-ci ilin son sayı ilə qarşınızdayıq. İl ərzində jurnalımızda inklüziv təhsil mövzusunun müxtəlif aspektlərinə dəfələrlə toxunmuşuq. Ölkəmizdə təhsil sahəsində atılan bütün addımlar kimi, jurnalımızda yer alan bütün məqalələr də təhsilin hamı üçün əlçatan olması ideyasına xidmət edir.

Aydındır ki, hamiya bərabər təhsil imkanları yaradılsa dünya daha firavan, sülh və ahəng içində yaşayar. Hər bir insanın potensialını üzə çıxarmaq üçün hər zaman yeni, yaradıcı təcrübələr, metodlar axtarışındayıq. Həm də hamı üçün əlçatan təhsilə nail olmağın yollarını sizinlə bölüşmək istəyirik.

"Azərbaycan məktəbi" ilə təcrübəsinə mübadilə edənlərdən olun!

2021-ci il oktyabrın 1-də T-Network təhsil işçilərinin təcrübə və kommunikasiya platforması və Təhsil İnstitutunun təşkilatçılığı, Təhsil Nazirliyi, Azərbaycan Gənc Müəllimlər Assosiasiyası, "Bir könüllü" Tələbələrin Əməkdaşlığı İctimai Birliyinin dəstəyi, "Azərbaycan müəllimi" qəzeti və "Azərbaycan məktəbi" jurnalının informasiya tərfədaşlığı ilə onlayn formatda Təhsildə Yeni Çağırışlar II Beynəlxalq Forumu keçirilib. Beynəlxalq Müəllimlər Gününe həsr olunan bu forumda Azərbaycan Respublikasının Prezidenti cənab İlham Əliyevin Sərəncamı ilə qəbul olunmuş "Azərbaycan 2030: sosial-iqtisadi inkişafa dair Milli Prioritetlər" və sənədin "XXI əsrin tələblərinə uyğun təhsil" istiqaməti rəhbər tutulub. Azərbaycan Respublikasının təhsil naziri Emin Əmrullayevin dünya səviyyəli spikerlərin çıxış etdiyi bu forumun açılış mərasimindəki nitqini təqdim edirik.

Azərbaycan Respublikasının təhsil naziri cənab Emin Əmrullayevin 01 oktyabr 2021-ci ildə onlayn formatda keçirilmiş Təhsildə Yeni Çağırışlar II Beynəlxalq Forumunun açılış mərasimindəki çıxışı

Hörmətli xanımlar və cənablar!

İlk növbədə, böyük əhəmiyyətə malik olan bu tədbirin təşkil edilməsi ilə bağlı həm təşəkkürümüz bildirir, həm də hamınıizi təbrik edirəm. Çıxışımın bir hissəsini Azərbaycan, daha sonra isə tədbirin beynəlxalq mahiyyətini nəzərə alaraq, ingilis dilində davam etdirəcəyəm.

Bir neçə gündən sonra qeyd olunacaq 5 oktyabr Beynəlxalq Müəllimlər Günü münasibətilə yüksək mədəniyyətə və mənəviyyata, nəcib əxlaqi keyfiyyətlərə malik olan, şəxsi nümunəsi ilə peşəsinin nüfuzunu daha da artırıran, gənc nəslin təlim və tərbiyəsinə müstəsna əmək sərf edən, şərəfli olduğu qədər də mürəkkəb və məsuliyyətli vəzifə daşıyan Azərbaycan müəllimlərini təbrik edirəm. Eyni zamanda, bu tədbirdə bizə qoşulmuş beynəlxalq spikerlərimizi salamlayıram. Həqiqətən də bu tədbirin keçirilməsi Azərbaycan təhsili üçün böyük töhfədir.

Hörmətli xanımlar və cənablar!

Böyük məmənuniyyət hissi ilə iştirak etdiyimiz bu onlayn konfrans yeni bir reallıqdır. Bunu nəzərə alaraq, bəşəriyyətin üzləşdiyi problemlərin istər qısa, istər orta, istərsə də uzunmüddətli perspektivlərini düzgün müəyyənləşdirməliyik. Bunun üçün bütün imkanlarımızı səfərbər etmək çox vacibdir. Əminəm ki, forum iştirakçılarının çıxışları təhsil prosesinə böyük töhfə verəcək və faydalı fikir mübadiləsi aparmaq mümkün olacaqdır.

Düşünürəm ki, təhsildə üzləşdiyimiz yeni çağırışları daha yaxşı anlamaq üçün 2 vacib ifadə var ki, onlar yeni reallıqları daha yaxşı təcəssüm etdirir. Birincisi, post-konflikt — "munaqışdən sonra" ifadəsidir. Uzun müddət idi ki, Azərbaycan munaqışdə olan dövlət idi. Elə müstəqilliyini qazandığı dövrdən munaqışyə cəlb olunmuş ölkə idi. Bu bir reallıqdır ki, munaqışə həmişə istənilən region və ölkə üçün

fəsadlar törədir. Mənim yaşıdlarım təhsil aldıqları illərlə bağlı, demək olar ki, yalnız bunu xatırlayırlar. Çünkü bizim müstəqilliyimizin əldə olunması münaqişəyə təsadüf etdi, amma indi təbii ki, vəziyyət müsbətə doğru dəyişib. Müstəqilliyimizin ilk illərindən başlayaraq respublikamız qəçqınların və məcburi köçkünlərin problemlərini həll etmək məcburiyyətində qalmışdı. Amma artıq regionda münaqişə bitib və inanırıq ki, sülh, əməkdaşlıq və regional inkişaf üçün imkanlar yaradılacaq, çağdaş dövrün gəncləri təhsil baxımından daha əlverişli fürsətlərə sahib olacaqlar. İndiki dövr Azərbaycanda təhsilalanlar üçün çox vacib bir dönüş nöqtəsidir. Çünkü Qarabağa qayıdış və bu regionun yenidən dirçəldilməsi, bütün sahələrdə, o cümlədən təhsil sistemində inkişafa səbəb olacaq, dayanıqlı sülhün təmin edilməsinə təkan verəcəkdir.

Artıq ilyarımdan çıxdı ki, COVID-19 pandemiyası çağdaş dövrümüzün yeni reallığına əvvərilmüşdür. Təbii ki, onu heç kim əvvəlcədən hiss edə bilməzdi. Bu, dünyani proqnozlaşdırmağın mümkün olmadığını dəlalət edir. Həyatımızın, güzəranımızın çox qısa vaxt ərzində dəyişməsi pedaqoji prosesə də böyük təsir edir və güclü təhsil sisteminə sahib olmayıımızı zərurətə çevirir. Əlbəttə, hələ bütün itkiləri tam hesablaya bilməsək də, bunu qiymətləndirmək üçün sistemli və təxirəsalınmaz işlər aparılmalı, nəyin itirildiyini, nəyi qaytara biləcəyimizi öyrənmək lazımdır. Amma onu da qeyd etmək lazımdır ki, COVID-19 dövründə itkilərlə yanaşı, təhsil müsbət təsirlər də olmuşdur. Azərbaycan kontekstində müxtəlif vəzifələrdə, son 8 ildə isə nazirlilik sistemində çalışdığını dövrlərdə, hətta 2 il bundan önce də deyə bilməzdik ki, 100 min müəllim və 1 milyondan çox təhsilalan bir platformada təhsil alacaqlar. Bu bizim üçün, hətta bir qədər qeyri-real və nail ola bilməyəcəyimiz hadisə kimi görünürdü. Amma bununla belə, pandemianın yaratdığı zərurət qarşısında səfərbər olduq. Düşünürəm ki, postpandemiya dövründə texnologiyalar bizim həyatımıza necə təsir etməyə davam edəcək? Bu, əsas suallardan biridir. Bir çox məktəblər artıq texnologiyalardan istifadə edərək onun pozitiv təsirlərini hiss ediblər.

Zənnimcə, Azərbaycan kontekstində uşaqların erkən inkişafi və təhsilə başlamaq yaşı da vacib sahədir. Düşünürəm ki, qarşımızda duran çağırışlardan biri məktəbə başlama yaşı ilə bağlıdır. Hazırda ümumtəhsil məktəblərimizdə 1-ci siniflərə qəbula 6 yaşda başlayırıq, bu isə geddir. Halbuki 5 yaşlı uşaqları ümumi təhsilə cəlb etsək, onlar daha erkən yaşlarda öyrənmək imkanı qazanarlar. Sosial-iqtisadi və yaxud da məkanla bağlı olan məqamları kənara qoyaraq bu haqda düşünməyə dəyər. Təhsil siyasetini həyata keçirən dövlət orqanı kimi bu məsələ üzərində çalışmalı, ciddi təhlillər aparmalı və beynəlxalq təcrübəni öyrənməliyik.

Təhsil sahəsində qarşımızda dayanan ikinci vacib məsələ təhsilin kontentidir, məzmunudur. Yəni konkret olaraq nəyi tədris edirik, təhsilalanlara nəyi çatdırırıq, onları nəyə hazırlayıraq? Hazırda 10-15 yaşında olan uşaqlar 30-40 yaşlarında olanda bizdən soruştacaqlar ki, siz bizi nəyi öyrətdiniz? Bunun faydası oldumu, bunun bir dəyəri varmı? Bu, həyatımızı nə dərəcədə yaxşılığa doğru dəyişdi? Zənnimcə, biz burada ümumi bir fəlsəfi sualla qarşılaşıraq. İdeyalar və arzular, yəni daha yaşlı nəslin ideyaları və istəkləri gənc nəslə nə dərəcədə ötürülür, nə dərəcədə paylaşılır. Söhbət gələcəyin təhsilindən gedir. Biz gələcəyi görürük mü? Məncə, bu, əsas həlledici suallardandır. Necə edək ki, hazırda təqdim etdiyimiz bilik və səriştə həqiqətən də münasib olsun? "Münasib" ifadəsi burada açar kəlmədir.

Digər bir məsələ, nəyinsə kor-koranə öürülməsidir. Biz nəyisə, haradansa kənardan götürüb kor-koranə Azərbaycana tətbiq edə bilmərik. Elə etməliyik ki, ideyalarımızı, həqiqətən də gerçəyə çevirək. Sınıfdə dərs keçən müəllimlərdən qaydalara və yaxud da, məsələn, Təhsil Nazirliyi tərəfindən müəyyən edilmiş təlimatlara uyğun şəkildə hərəkət etməyi gözləməməliyik. Təbii ki, tədris prosesi fərqli yanaşmalar tələb edir. Dünyada baş verənlər də bu məsələnin digər tərəfidir. Sınıf otaqlarında dərs keçən müəllimlərlə reallıqlar, dünyada baş verənlər arasında böyük bir uçurum, böyük bir boşluq var. Təbii ki, müəllimi günahlandırmak asandır. Amma onu dəstəkləmək və tədrisin

məzmununun müəllim tərəfindən peşəkarcasına təmin olunmasına nail olmaq lazımdır.

Bir neçə həftədən sonra dövlət müstəqiliyimizin bərpasının 30 illiyini qeyd edəcəyik. Həmkarlarım yaxşı bilirlər ki, XX əsrin 90-ci illərində qacqınların və məcburi köçkünlərin məktəblərə yerləşdirilməsi nə demək idi. Hətta bir vaxtlar dərs keçmək üçün sinif otaqları yox idi. 2000-2010-cu illərdə iqtisadi artım, neft resurslarından istifadənin çoxalması və neft gəlirlərinin ölkəyə daxil olması ilə fərqli infrastruktur formalşamğa başladı. Azərbaycanın inkişaf templəri tədricən dünyadakı ən yüksək inkişaf templərinə çatdı. Yəni artıq müstəqiliyimizin 20-ci ilində biz müəyyən inkişaf səviyyəsinə gəldik. Amma yenə də məktəblərdə eyni insanlar dərs keçirdi və çox şey dəyişməmişdi. Dövlət müstəqilliyimizin 3-cü onilliyyində isə tamamilə fərqli bir səviyyəyə çatdıq, regional bir mərkəzə çevrildik. Lakin bununla belə, şərəf duyduğumuz, fəxr etdiyimiz nailiyətlərlə yanaşı, enerji resurslarından əldə olunmuş gəlirlərin düzgün istifadə olunması da vacibdir. Çünkü bunların həcmi getdikcə azalacaq. Ona görə də qara qızılın insan qızılına çevriləsinə, insan kapitalının artımına daha çox diqqət yetirməliyik. 2020-ci ildə ölkəmiz üçün ən əlamətdar hadisə torpaqlarımızın işğaldan azad edilməsi oldu. Amma bununla belə, 1 milyondan çox qacqın və məcburi köçkünməz hələ də tam olaraq yurd-yuvalarına qayıtmayıb.

Təhsillə bağlı digər vacib məsələlər logistik, psixoloji və fərdi məsələlərdir. Müəllimlərin bəziləri hələ də eyni metodologiyadan və üsuldan istifadə edirlər. Tədrisi fərqli şəkildə aparmaq üçün təbii ki, onlara dəstək lazımdır.

Digər məsələ odur ki, biz sürətlə inkişaf edirik, amma dünya da dəyişir. Bəs bizim inkişafımızla başqa ölkələrin artım dinamikası arasında məsafə çoxdurmu? Azərbaycan kimi kiçik ölkələr hansı addımlar atmalıdır ki, qloballaşmadan və bütün imkanlardan yararlana bilsinlər. Dünyada bütün sahələrdə rəqabətin artdığı bir dövrdə istedadlı uşaqları nə gözləyir? Təbii ki, bu suallara birmənali cavab vermək asan deyil.

Başqa bir məsələ, rəqəmsallaşma tendensiyasıdır. Böyük sürətlə inkişaf edən rəqəmsallaşma prosesləri bir tərəfdən məktəblərdə olan kompüterlərin sayının artırılmasını tələb edir, digər tərəfdən isə müəllimlər üçün bəzən yeni texnoloji ifadələr belə çətinlik yaradır. Ölkədəki 200 min müəllim üçün bu kecid, xüsusilə rəqəmsallaşmanın yüksək sürətlə cərəyan etdiyi bir dövrdə yeni reallıqlara uyğunlaşmaq asan məsələ deyil. Digər bir məsələ, təhsilalanların sosial-emosional vəziyyətləridir. Onlara yönəlmış yanaşma təbii ki, çox vacibdir. Mən təhsil alanda sistem çox mürəkkəb idi. Yəni artıq gənc nəslin qarşısında daha çox yeniliklər var. Biz o yenilikləri hələ tam mənada başa düşmürük. Biz gələcək həyatlarına təsir baxımından təhsilalanların nailiyyyətləri və onların rifahı arasında düzgün bağlanının təmin olunması, düzgün tarazlığın yaradılması üçün davamlı iş aparırıq.

Sonda bir daha sizə ən xoş arzularımı çatdırıram. Bugünkü müzakirələrdən gözləntilərim çox böyükdür. Mötəbər qonaqlara T-Networkun gözəl təşəbbüsünə qoşulduqları üçün təşəkkür edirəm. Əminəm ki, bu, yaddaşlarda iz buraxacaq bir beynəlxalq forum olacaqdır. Hamınıza vaxt ayırıb bu gözəl foruma qoşulduğunuza görə təşəkkür edirəm və uğurlar arzu edirəm.

Çox sağ olun.

TIMSS BEYNƏLXALQ QİYMƏTLƏNDİRİMƏSİ TƏHSİL SİYASƏTİNİN MÜƏYYƏNLƏŞDİRİLMƏSİNDE ALƏT KİMİ

AYGÜN QURBANLI

Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu, Milli və beynəlxalq qiymətləndirmə tədqiqatları şöbəsinin baş mütəxəssisi.

E-mail: a.qurbanli@arti.edu.az

<https://orcid.org/0000-0002-4689-034X>

Məqaləyə istinadı:

Qurbanlı A. (2021). TIMSS beynəlxalq qiymətləndirməsi təhsil siyasətinin müəyyənləşdirilməsində alət kimi. *Azərbaycan məktəbi*. № 4 (697), səh. 15-21.

ANNOTASIYA

Beynəlxalq qiymətləndirmə programları təhsilin keyfiyyətinin qiymətləndirilməsi funksiyasını yerinə yetirməklə təhsilin səviyyəsini müəyyən etməyə, mövcud problemləri aşadırmağa və nəticələrin beynəlxalq təcrübə ilə müqayisəsinə imkan yaradır. Bu beynəlxalq qiymətləndirmə tədqiqatlarından biri də TIMSS-dir (Riyaziyyat və Təbiət Elmləri üzrə Beynəlxalq Qiymətləndirmə). Məqalədə beynəlxalq qiymətləndirmələrdən milli təhsil sistemində necə istifadə olunduğuundan, fərqli yaş qruplarından olan şagirdlərin müxtəlif fənlər üzrə hazırlığını, nailiyyətini və keyfiyyətə təsir edən amilləri müəyyən etməklə dəlillərə əsaslanan siyasətin əhəmiyyətindən danışılır. Qeyd olunur ki, TIMSS ölkələrin təhsil siyasətinin formallaşmasında əhəmiyyətli rol oynayır, bir çox amillər üzrə təhsilin keyfiyyətinin digər ölkələrlə müqayisə olunmasına imkan verir, təhsil sahəsində qarşıya qoyulan məqsədə çatmaqdə kömək edir. Riyaziyyat və Təbiət Elmləri üzrə Beynəlxalq Qiymətləndirmə ölkələrin təhsil programlarından şagirdlərə təhsil imkanlarının necə verildiyini və onların bu imkanlardan istifadə etməsinə təsir edən amilləri nəzərdən keçirən əsas konsepsiya kimi istifadə edir. TIMSS təhsil programına (kurikulum modeli) üç aspektindən baxır: nəzərdə tutulan kurikulum, tətbiq edilən kurikulum və reallaşan kurikulum. Məqalədə bunların hər birinin izahı verilir.

Açar sözlər: TIMSS 2019, beynəlxalq qiymətləndirmə, riyaziyyat üzrə nəticələr, təbiət elmləri üzrə nəticələr, kurikulum, davamlı inkişaf məqsədləri.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 04.10.2021
Qəbul edilib: 02.11.2021

TIMSS INTERNATIONAL ASSESSMENT AS A TOOL IN DETERMINING EDUCATION POLICY

AYGUN GURBANLI

The Institute of Education of the Republic of Azerbaijan, National and international assessment studies department, Senior specialist.

E-mail: a.qurbanli@arti.edu.az

<https://orcid.org/0000-0002-4689-034X>

To cite this article:

Gurbanli A. (2021). TIMSS international assessment as a tool in determining education policy. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 697, Issue IV, pp. 15-21.

ABSTRACT

International educational assessment programs provide an opportunity to obtain information about the educational process in the country, to study important problems that need to be addressed, and to compare the results with international experience by assessing the quality of education. One of these international assessment programs is the TIMSS (Trends in Mathematics and Science Studies) assessment. The article discusses how international assessments are used in the national education system, and the importance of evidence-based policy by identifying the factors that affect the students' preparation, achievement and quality in different age groups in different subjects. It is noted that TIMSS plays an important role in shaping the education policy of countries, allows to compare the quality of education with other countries on many factors, helps to achieve the goal in the field of education. TIMSS uses countries' curricula as a basic concept that examines how students are given educational opportunities and the factors that influence how they use those opportunities. TIMSS looks at the curriculum from three aspects: the intended curriculum, the applied curriculum, and the implemented curriculum. The article explains each of them.

Article history

Received: 04.10.2021

Accepted: 02.11.2021

Keywords: TIMSS 2019, international assessment, mathematics results, science results, curriculum, sustainable development goals.

GİRİŞ

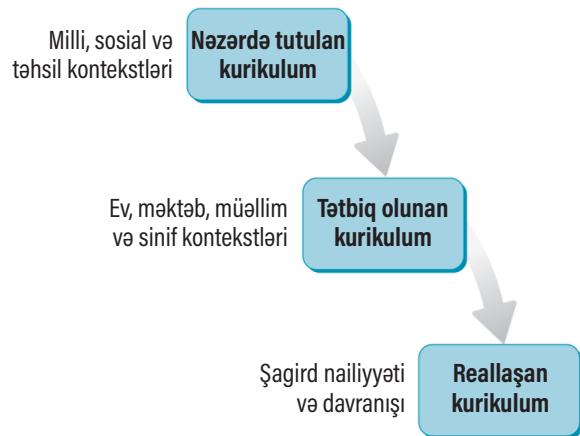
TIMSS (Riyaziyyat və Təbiət Elmləri üzrə Beynəlxalq Qiymətləndirmə) şagirdlərin riyaziyyat və təbiət elmlərinə dair biliklərini ölçən beynəlxalq tədqiqatlardan biridir. 2019-cu ildə 7-ci dəfə keçirilən və 70-ə yaxın ölkənin iştirak etdiyi bu tədqiqat iştirakçı ölkələrə öz təhsil sistemlərinin effektivliyini monitorinq etmək, həmçinin beynəlxalq səviyyədə müqayisə aparmaq imkanı verir. İmtahan riyaziyyat və təbiət elmlərinə aid sualları əhatə etsə də, nəticələr təhsilalanların texnologiya və mühəndislik üzrə biliklərinin effektivliyini də monitorinq etməyə imkan yaradır. STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) kimi bilinən təbiət elmləri, texnologiya, mühəndislik və riyaziyyat üzrə biliklərə müasir təhsil proqramlarında xüsusi önəm verildiyini, gələcəkdə riyaziyyat və təbiət elmləri üzrə baza biliklərinin çox tələb edildiyi sahələrə tələbatı nəzərə alsaq, qiymətləndirmənin əhəmiyyəti daha da artır.

TIMSS nailiyyət məlumatları şagirdlərin test nəticələri əsasında toplanılır və anket sorğuları şkalası ilə birlikdə aşağıdakı məqsədlər üçün istifadə oluna bilər (Mullis & Martin, 2017):

- milli səviyyədə nailiyyət trendlərinin qlobal miqyasda monitorinqi;
- təhsil siyaseti haqqında məlumat toplamaq üçün TIMSS nəticələrindən istifadə edilməsi, yeni və ya yenidən işlənmiş təhsil siyasetlərinin (proqramlarının) monitorinqi;
- aşağı nəticə göstərən sahələrin müəyyən edilməsi və təhsil proqramları (kurikulum) islahatlarının stimullaşdırılması;
- şagirdlərin riyaziyyat və təbiət elmləri üzrə nailiyyətlərinə məktəb və ev mühitinin təsiri haqqında məlumatın əldə olunması.

Yuxarıda sadalanan bəndlərə əsasən ölkələr TIMSS-də əldə etdikləri nəticələri digər ölkələrin nəticələri ilə müqayisə edə, güclü və zəif tərəflərini görə bilər. Qiymətləndirmənin 4 ildən bir 4-cü və 8-ci siniflərdə keçirilməsinin məqsədi əvvəlki qiymətləndirmə dövründə təhsil alan

Şəkil 1 TIMSS kurikulum modeli



şagirdlərin cari qiymətləndirmədə hansı nəticələri əldə etdiklərini müəyyən etməkdir. Anket sorğuları vasitəsilə isə məktəb və ev mühitinin, sosial-iqtisadi vəziyyətin şagirdlərin nailiyyətlərinə necə təsir etdiyi ölçülür və beləliklə, TIMSS bizə şagirdlərin nəticələri barədə hərtərəfli məlumat verir.

TIMSS VƏ ÖLKƏLƏRİN TƏHSİL PROQRAMLARI ARASINDAKI ƏLAQƏ

TIMSS ölkələrin təhsil proqramlarından şagirdlərə təhsil imkanlarının necə verildiyini və onların bu imkanlardan istifadə etməsinə təsir edən amilləri nəzərdən keçirən əsas konsepsiya kimi istifadə edir. Bu beynəlxalq qiymətləndirmədə təhsil proqramına (kurikulum modeli) üç aspektdən baxılması vacib hesab edilir: nəzərdə tutulan kurikulum, tətbiq edilən kurikulum və reallaşan kurikulum (Şəkil 1). Nəzərdə tutulan kurikulum dedikdə, şagirdlərin riyaziyyat və təbiət elmlərini ölkələrin kurikulumlarına və dərs kitablarına əsasən necə öyrənməli olduqları, təhsil sisteminin bu tədrisi necə fasilitasiya etməli olduğu başa düşülür. Tətbiq edilən kurikulum siniflərdə, əslində, nəyin və necə öyrədildiyini, reallaşan kurikulum isə şagirdlərin nəyi öyrəndiklərini və bu mövzuları öyrənmək barədə nə düşündüklərini müəyyən edir (Mullis & Martin, 2017).

Bu modeldən istifadə edərək, iştirakçı ölkələrin təhsil siyasetini, riyaziyyat və təbiət elmləri üzrə təhsil proqramlarını sənədləşdirmək üçün hər tədqiqat dövründə TIMSS Ensiklopediyası – Riyaziyyat və Təbiət elmləri üzrə Təhsil Siyasəti və Kurikulum (Mullis, Martin, Goh, & Cotter, 2016) nəşr etdirilir. 2015-ci ildə nəşr olunan TIMSS Ensiklopediyası bütün dünyada riyaziyyat və təbiət elmlərinin təlimini başa düşməyə kömək etmək üçün əhəmiyyətli bir qaynaqdır. Burada hər bir ölkə və etalon iştirakçı (bençmark) üzrə təhsil sisteminin quruluşu, ibtidai və ümumi orta təhsil səviyyəsi üzrə riyaziyyat və təbiət elmlərinin təhsil proqramları, müəllimlərin təhsilinə verilən tələblər, tətbiq olunan imtahan və qiymətləndirmə növləri ümumiləşdirilir.

2015-ci ildə BMT-yə üzv dövlətlər 2030-cu ilə qədər yoxsulluq, bərabərsizlik, xəstəlik, iqlim dəyişikliyi və digər inkişaf problemlərini həll etmək üçün dayanıqlı inkişaf məqsədləri (DİM) adlanan çərçivə sənədini qəbul etdi. DİM heç kimin geridə qalmadığını, unudulmadığını təmin edən hərtərəfli çərçivələr toplusudur. Bu sənəd 17 məqsəd və onlara dair 169 hədəfdən ibarətdir. Dayanıqlı inkişaf məqsədləri yoxsulluğa, aclişa son qoyulması, yaxşı səhiyyə və rifah, keyfiyyətli təhsil, gender bərabərliyi və s. kimi mühüm məsələləri özündə birləşdirir. Qəbul edilən məqsədlərdən 4-cüsü (DIM-4) isə keyfiyyətli təhsillə bağlıdır (BMT, DİM, 2015).

DİM-4 inklüziv və bərabər səviyyədə keyfiyyətli təhsili təmin etmək, hamı üçün ömür boyu öyrənmə imkanlarının təşviqi məqsədini daşıyır. O həm əsas səriştələrin səmərəli məniməsənilməsini, həm də sosial və mədəni həyat baxımından təhsil proseslərinin nəticələri ilə bağlı məsələləri ifadə edir. Bu qlobal öhdəliyin təhsil siyaseti, planlaşdırma, tətbiqetmə, xüsusən də öyrənmə proseslərinin və nəticələrinin yaxşılaşdırılması üçün vacib olan sahələrdə mühüm təsirləri vardır. Həmin sahələrə müəllimin təhsili, təlimin qiymətləndirilməsi, davamlı peşəkar inkişaf, təhsil proqramının, tədris və təlim materiallarının hazırlanması, məktəb rəhbərliyi, eləcə də pedaqoji yanaşmalar daxildir. Təlimin qiymətləndirilməsinə öyrənmənin nəti-

cələrini və inkişafını qiymətləndirmək, ölçmək və sənədləşdirmək üçün istifadə olunan geniş metod və vasitələr aiddir. Qiymətləndirmələr öyrənənlərin bildikləri, öyrəndikləri ilə nə edə biləcəkləri barədə bir çox mənbədən məlumat toplayır, öyrənməyə imkan verən kontekstlər haqqında məlumat verir, həmçinin bu prosesə mane ola biləcək amilləri müəyyənləşdirir.

Minilliyin inkişaf məqsədlərinin "Təhsil – 2030" gündəliyi (İnceon deklarasiyası, 2015) DİM-4-ün hədəflərinə doğru irəliləməni ölçmək üçün səmərəli və dəqiq sistemlər tələb edir. Beynəlxalq qiymətləndirmə tədqiqatları təlim məqsədlərinə doğru irəliləməni qiymətləndirmək üçün bütün ölkələrdən müvafiq məlumatları toplayaraq, təhsildə səriştəlilik səviyyələrini təyin etməyə və müqayisə aparmağa imkan verir. Bu məlumatlar həm də şagird-müəllim nisbətləri, təlim keçmiş müəllimlərin faizi və ya şagirdbaşına düşən xərcin ümumi daxili məhsuldakı payı kimi geniş istifadə olunan göstəriciləri ölçərək keyfiyyətli təhsilin mühüm ölçülərini təmin edir.

Riyaziyyat və Təbiət Elmləri üzrə Beynəlxalq Qiymətləndirmə tam olaraq dayanıqlı inkişaf məqsədlərini ölçmək üçün nəzərdə tutulmadığına görə, TIMSS məlumatları DİM-in hədəfləri ilə tam üst-üstə düşmür. Bununla belə, TIMSS-də ölçülən meyarlarla DİM-in hədəfləri arasında mühüm oxşarlıq var.

TIMSS 2019 məlumatlarına əsasən ölkələr mövcud problemlərin öhdəsindən gəlmək üçün dəlillərə əsaslanan məqsədyönlü strategiyaların hazırlanmasına davam etməlidirlər. Belə ki, "Riyaziyyat" fənni üzrə minimum bilik səviyyəsinə çatan 4-cü sınıf şagirdləri arasında oğlan və qızların nisbəti bir-birinə yaxın olsa da, TIMSS 2015-lə müqayisədə oğlanların orta bali qızlardan yuxarı olmuşdur. Bu fərqli aradan qaldırılması üçün ibtidai təhsilin ilk illərindən başlayaraq, əlavə resurslara və diferensiallaşdırılmış təlimə, yeni strategiyalara ehtiyac olduğu ortaya çıxır. 8-ci sinifdə isə bir çox ölkələrdə minimum bilik səviyyəsinə çatan qızların nisbəti oğlanlardan çox olmuşdur ki, bu da bərabərsizliyin azaldılması üçün səylərin davam etdirilməsinə ehtiyac olduğunu göstərir.

Aşağıda Riyaziyyat və Təbiət Elmləri üzrə Beynəlxalq Qiymətləndirmə ilə dayanıqlı inkişaf məqsədləri arasındaki əlaqə verilmişdir (IEA & UNESCO, 2020):

Hədəf 4.1: 2030-cu ilədək bütün qız və oğlanların müvafiq və 4-cü məqsədin effektli təlim nəticələrinə nail olmağa imkan verən pulsuz, bərabər və keyfiyyətli ibtidai və ümumi orta təhsil səviyyələrini bitirmələrini təmin etmək.

Global göstərici 4.1.1: a) 2-ci və ya 3-cü sinifdə, b) ibtidai təhsilin sonunda və c) tam orta məktəbin sonunda riyaziyyatdan ən azı minimum bilik səviyyəsinə çatan qız və oğlan şagirdlərin nisbəti.

Analiz: Riyaziyyat üzrə TIMSS qiymətləndirməsinin ən azı aşağı beynəlxalq səviyyəsində nəticə göstərmiş dördüncü və səkkizinci sinif şagirdlərinin faizi.

Hədəf 4.2: 2030-cu ilədək ibtidai təhsilə hazır olmaları üçün bütün qız və oğlanların keyfiyyətli erkən uşaq inkişafı, qayğı və məktəbəqədər təhsilə çıxış imkanlarını təmin etmək.

Global göstərici 4.2.2: Cinsə görə mütəşəkkil təlimdə iştirak faizi (rəsmi ibtidai təhsilə qəbul yaşından bir il əvvəl).

Analiz: Məktəbəqədər təhsilə cəlb olunma müddətinə (illərinə) görə iştirak.

Hədəf 4.5: 2030-cu ilədək təhsil sahəsində gender əsaslı bərabərsizlikləri aradan qaldırmaq və əhalinin həssas qrupları, əllillər, aborigen xalqların nümayəndələri və həssas qruplardan olan uşaqlar üçün bütün səviyyələrdə təhsilə və peşə təliminə bərabər çıxış imkanını təmin etmək.

Global göstərici 4.5.1: Bütün təhsil göstəriləri üçün bərabərlik indeksləri (qadın/kişi, kənd/şəhər, aşağı/yuxarı sosial-iqtisadi şərait və əllilik statusu, azlıqlar və münaqişələrdən təsirlənənlər kimi digər qruplar).

Analiz: Cinsə və evdəki resurslara görə riyaziyyatda minimum bilik səviyyəsi.

Hədəf 4.7: 2030-cu ilədək bütün təhsil alanların başqa vasitələrlə yanaşı dayanıqlı inkişaf və dayanıqlı həyat tərzləri, insan hüquqları,

gender bərabərliyi; sülh və qeyri-zorakılığın təşviq edilməsi, dünya vətəndaşlığı konsepsiyası və mədəni müxtəliflik dəyərlərinin başa düşülməsi və mədəniyyətin dayanıqlı inkişafə töhfəsi sahələrində maarifləndirmə vasitəsilə dayanıqlı inkişafı təşviq etmək üçün zəruri olan bilik və vərdişlərə yiyələnmələrini təmin etmək.

Global göstərici 4.7.1: Davamlı inkişaf üçün təhsilin: a) milli təhsil siyasetində əsas yer tutması; b) tədris planları; c) müəllim təhsili; d) şagird qiymətləndirməsi.

Tematik göstərici 4.7.5: Ətraf mühit elmi və coğrafiya üzrə səriştəlilik səviyyəsinə çatan şagirdlərin faizi.

Analiz: Təbiət elmləri üzrə TIMSS qiymətləndirməsinin ən azı aşağı beynəlxalq səviyyəsində nəticə göstərmiş dördüncü və səkkizinci sinif şagirdlərinin faizi.

Hədəf 4.A: Uşaq, əllilik və gender məsələlərinə həssas yanaşan və hamı üçün təhlükəsiz, zorakılığa yol verilməyən, inklüziv və effektiv təlim mühitini təmin edən təhsil müəssisələrini qurmaq və onları təkmilləşdirmək.

Global göstərici 4.a.1: Xidmət növlərinə görə əsas xidmətlər təklif edən məktəblərin faizi.

Tematik göstərici 4.a.2: Son 12 ayda zorakılığın məruz qalan şagirdlərin faizi.

Analiz: Zorakılığın başvermə halları, kompüterlərin mövcudluğu və məktəblərin əllil şagirdlər üçün əlçatanlığı.

Hədəf 4.C: 2030-cu ilədək inkişaf etməkdə olan ölkələrdə, xüsusən də ən az inkişaf etmiş ölkələrdə və kiçik adalarda yerləşən inkişaf etməkdə olan ölkələrdə müəllimlərin hazırlığı sahəsində beynəlxalq əməkdaşlıq vasitəsilə ixtisaslı müəllimlərin sayını əhəmiyyətli dərəcədə artırmaq.

Global göstərici 4.c.1: Təhsil səviyyəsinə görə tələb olunan minimum ixtisasa malik müəllimlərin faizi.

Tematik göstərici 4.c.7: Son 12 ayda ixtisasartırma təhsili alan müəllimlərin təlim növlərinə görə faizi.

Analiz: İxtisaslı müəllimlərin mövcudluğu və təhsilverənlərin ixtisasartırma təlimlərinin yayılması.

Yuxarıda qeyd olunan hədəflər və TIMSS beynəlxalq qiymətləndirmə tədqiqatının nəticələri, qeyd etdiyimiz kimi, ölkələrə o hədəflərə doğru gedən yolda harada olduqlarını aşkarlamağa və müvafiq təhsil siyasetini formalasdırmağa kömək edir.

Bir neçə ölkənin timsalında TIMSS-in nəticələrindən necə istifadə olunduğuna baxaq:

Çexiya. Burada TIMSS tapşırıqları, ümumi istifadə üçün ölkənin bu qiymətləndirmə üzrə nəticələri və şagird nailiyyətinin ekspert araşdırması ilə birlikdə yayımlanır. Nəşrlər məktəblərə pulsuz paylanır və elektron versiyası Çexiya Məktəb Mütəttişliyinin veb səhifəsində yerləşdirilir. Müəllimlərin təhsilalanlara zəif cəhətlərini dərk etmələrinə kömək etmək, riyaziyyat və təbiət elmləri üzrə bilik və bacarıqlarını inkişaf etdirməsini dəstəkləyən yeni didaktik vasitələrlə şagirdləri təmin etmək və s. nəşrin əsas məqsədlərinə daxildir.

Xorvatiya. Milli Kurikulum Çərçivəsi ölkədə məktəbəqədər, ibtidai və orta təhsildə sistemi dəyişikliklər üçün bir başlanğıc nöqtəsi təqdim edir. Təhsil, Təbiət Elmləri və Texnologiya Strategiyasında (17 oktyabr, 2014-cü il tarixli) elan edildiyi kimi, ibtidai və orta təhsilin quruluşu, eləcə də tədris programında hərtərəfli islahat hazırlı səkkiz illik sistemdən doqquz illik vahid struktur sisteminə tədricən keçidlə reallaşdırılacaqdır. 2015-ci ilin fevralında maraqlı tərəflərin kömək etdiyi ekspert işçi qrupu TIMSS 2011-in nəticələrinə əsasən Riyaziyyat Kurikulumunun Təkmilləşdirilməsinə dair tövsiyələrdən istifadə edərək erkən və məktəbəqədər təhsil üçün ümumi tədris islahatı üzərində işə başlamışdır.

İndoneziya. Bu ölkənin TIMSS-də iştirakı Təhsil və Mədəniyyət Nazirliyini ölkənin riyaziyyat və təbiət elməri üzrə tədris programlarına yenidən baxmağa təşviq etmişdir. Yenilənmiş təhsil sistemində (2006-ci ildən bəri) "Kimya" fənni təbiət elmləri üçün milli məzmun standartlarına daxil edilmişdir. İndoneziya hökuməti tədris programına yenidən baxılması üçün TIMSS nəticələrindən istifadə etmişdir.

Oman. TIMSS 2007 və TIMSS 2011 Oman təhsil sistemindəki tədris planlarına və qiymətləndirməyə aşağıdakı kimi təsir göstərmişdir:

• **Kurikulumlar** – Həm riyaziyyat, həm də təbiət elmləri üzrə kurikulumların əhatə dairəsi və ardıcılığı 1-10-cu siniflər üçün tamamilə yenidən nəzərdən keçirilmişdir. Müəyyən təlim nəticələri bir sinifdən digərinə keçirilmişdir. Bəzi siniflər üçün beynəlxalq uyğunlaşdırma məqsədilə yeni təlim nəticələri əlavə edilmişdir.

• **Qiymətləndirmə** – Oman şagirdlərinin TIMSS 2007 və TIMSS 2011-dəki aşağı göstəriciləri, əsasən, qiymətləndirmələrdəki sual növləri (və sualların ifadəsi) ilə tanış olmamaları ilə əlaqələndirilmişdir. Bu ölkədə sualların inkişaf etdirilməsinin iki əsas aspekti üzrə müəllim hazırlığına diqqət ayrılmışdır:

a) *Sualların təsnifikasi* – müəllimlərə sualları bilik, anlama, tətbiqetmə və əsaslandırma kimi dörd idrak sahəsinə ayırməq üçün təlim keçilmişdir. Hər bir sahə üçün nümunələr IEA tərəfindən açıqlanmış suallar əsasında hazırlanmışdır.

b) *Sualların formatı və sözlə ifadəsi* – müəllimlər TIMSS-ə uyğun olaraq suallar hazırlamaq və onları açıq şəkildə TIMSS ilə əlaqələndirmədən gündəlik sinif tədrisinə daxil etmək üçün təlimləndirilmişlər.

TIMSS beynəlxalq qiymətləndirmə tədqiqatının nəticələrindən ölkəmizdə istifadə olunması ilə bağlı onu deyə bilərik ki, Azərbaycanda təhsilin məzmunu ilə bağlı beynəlxalq qiymətləndirmə tədqiqatlarının nəticələrində ehtiyat dərsliklərin hazırlanması zamanı istifadə edilmişdir. Belə ki, ehtiyat dərsliklər hazırlanarkən TIMSS tədqiqatında 4-cü sınıf şagirdlərinin yoxlanılması nəzərdə tutulan bilik və bacarıqlar təhlil edilmiş, ibtidai sınıflar üçün hazırlanmış riyaziyyat üzrə təhsil programında yer alan bilik və bacarıqlarla qarşılaşdırılmışdır. Bununla yanaşı, bu bilik və bacarıqların qazanılması üçün yetərli öyrənmə materiallarının və tapşırıqların yer alıb-almaması araşdırılmışdır. Araşdırma zamanı TIMSS-in tələb etdiyi bəzi mövzuların (məsələn, onluq kəsrlər) bizim hazırda istifadə etdiyimiz təhsil programında yer almadığı müəyyənləşdirilmişdir. Bu çatışmazlıqların və uygunszuqların aradan qaldırılması məqsədilə qeyd edilən mövzuların daha aşağı sınıflar üçün hazırlanan kitablarda yer

alması nəzərdə tutulmuşdur. Bununla da, təhsilalanların 4-cü sınıfə qədər TIMSS-in tələblərinə uyğun mövzuları tamamlaması təmin ediləcəkdir. Mövzularla yanaşı, şagirdlərimizin hesablama tipli tapşırıqlarda yaxşı nəticə göstərdiyi aydınlaşsa da, mühakimə tələb edən və situasiya tipli tapşırıqlarda zəif nəticələr əldə etdikləri nəzərə çarpılmışdır. Yeni dərsliklərdə rutin olmayan məsələlərə daha çox yer verilməsi nəzərdə tutulmuşdur ki, bu da bəhs olunan tapşırıqların həll edilə bilməsi üçün uşaqlarda bacarıqların formalaşmasına xidmət edəcəkdir.

Azərbaycan şagirdlərinin təbiət elmləri üzrə nəticələrinin aşağı olması nəzərə alınaraq V sinifdə “Təbiət” fənninin tədrisinə başlanılacaq. Bu məqsədlə bir çox beynəlxalq qiymətləndirmə tədqiqatlarında ilk sıralarda olan Singapur təcrübəsindən istifadə edilib, singapurlu mütəxəssislərin məsləhətləri əsasında ibtidai təhsil səviyyəsində təbiət elmlərinin tədrisi üzrə təhsil programı, təlim və tədris materialları təhlil olunub. Təbiət elmləri üzrə təhsil programlarının təkmilləşdirilməsi və dərsliklərin hazırlanması məqsədilə azərbaycanlı fənn mütəxəssislərinə təlimlər keçirilib.

Nəticə

Məqalədə bəhs olunanlar beynəlxalq qiymətləndirmələrdən milli təhsil siyasetində necə istifadə edildiyinə dair sadəcə bir neçə nümunədir və yalnız bununla məhdudlaşdırılır. TIMSS də daxil olmaqla digər beynəlxalq qiymətləndirmələr fərqli yaş qruplarına aid şagirdlərin müxtəlif fənlər üzrə hazırlığını, nailiyyətini və ona təsir edən amilləri ölçərkən ölkələrə dəllillərə əsaslanan siyaset formalaşdırmaqdə öz töhfəsini verir.

Göründüyü kimi, TIMSS beynəlxalq qiymətləndirməsi ölkələrin təhsil siyasetinin formalaşmasında əhəmiyyətli rol oynayır, bir çox amillər üzrə təhsilin keyfiyyətinin digər ölkələrlə müqayisə olunmasına imkan verir, təhsil sahəsində qarşıya qoyulan məqsədə çatmağa kömək edir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi. Beynəlxalq qiymətləndirmə. <https://edu.gov.az/az/page/355>
- ² Department for International Development. (n.d.). National and international assessments of student Achievement National and international assessments of student achievement (Guidance note: A DFID practice paper) (publishing.service.gov.uk)
- ³ Eriksson, K., Helenius, O., Ryve, A. (2018). Using TIMSS items to evaluate the effectiveness of different instructional practices. https://www.researchgate.net/publication/328323211_Using_TIMSS_items_to_evaluate_the_effectiveness_of_different_instructional_practices#fullTextFileContent
- ⁴ IEA & UNESCO. (2020). Measuring global education goals: How TIMSS helps. https://www.iea.nl/sites/default/files/2020-12/EN IEA%20UNESCO%20Joint-report_TIMSS %202019-final.pdf
- ⁵ Mullis, I.V.S., Martin, M.O. (2017). T19 – Assessment Framework <http://TIMSS2019.org/wp-content/uploads/frameworks/T19-Assessment-Frameworks.pdf>
- ⁶ Strategy of Education, Science and Technology. (2014). Retrieved from: Government of the Republic of Croatia – Strategy of Education, Science and Technology – Nove boje znanja
- ⁷ TIMSS & PIRLS International Study Center at the Lynch School of Education in Boston College. 2015. TIMSS Encyclopedia. <http://TIMSS2015.org/encyclopedia/countries/>
- ⁸ UN. (2015). Sustainable Development Goals. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>
- ⁹ UNESCO. (2016). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

AZƏRBAYCANIN TIMSS 2019 NƏTİCƏLƏRİNİN İDRAK SAHƏLƏRİ BAXIMINDAN TƏHLİLİ

ZİNYƏT ƏMİROVA, Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu, Milli və beynəlxalq qiymətləndirmə tədqiqatları şöbəsinin aparıcı mütəxəssisi.
E-mail: z.amirova@arti.edu.az | <https://orcid.org/0000-0002-5729-9408>

İZZƏT ABBASLI, Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu,
Milli və beynəlxalq qiymətləndirmə tədqiqatları şöbəsinin mütəxəssisi.
E-mail: i.babayeva@arti.edu.az | <https://orcid.org/0000-0003-4602-9688>

Məqaləyə istinad:
Əmirova Z., Abbaslı İ. (2021).
Azərbaycanın TIMSS 2019
nəticələrinin idrak sahələri
baxımından təhlili. *Azərbaycan
məktəbi*. № 4 (697), səh. 22-35.

ANNOTASIYA

Təhsil sahəsində uğurların artmasının bünövrəsində, ilk növbədə şagirdlərin bilik və bacarıqlarının qiymətləndirilməsi dayanır. Bu yolla dünyanın bütün ölkələri həm təhsil sistemini müqayisəli şəkildə qiymətləndirir, həm də nəticələrə əsasən təhsildə yeni yanaşmalar meydana gəlir. Azərbaycan da dünyada keçirilən önəmli şagird qiymətləndirmə programlarında iştirak edir. Bunlardan biri olan TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) riyaziyyat və təbiət elmləri üzrə ümumi orta təhsilin keyfiyyətini qiymətləndirmək üçün tətbiq olunan beynəlxalq tədqiqatdır. Qeyd edək ki, TIMSS 2019-da ölkəmizi təmsil edən 4-cü sinif şagirdlərinin nəticələrində 2011-ci il ilə müqayisədə xeyli artım müşahidə edilmişdir. Məqalədə idrak sahələri baxımından riyaziyyat və təbiət elmləri üzrə şagirdlərin nəticələrinin müxtəlif istiqamətlərdə təhlili əks olunmuşdur.

Məqalə tarixçəsi
Göndərilib: 04.10.2021
Qəbul edilib: 02.11.2021

Açar sözlər: TIMSS 2019, riyaziyyat, təbiət elmləri, idrak sahələri, bilmə, tətbiqetmə, əsaslandırma.

THE ANALYSIS OF TIMSS 2019 RESULTS OF AZERBAIJAN IN TERMS OF COGNITIVE DOMAINS

ZINYAT AMIROVA, The Institute of Education of the Republic of Azerbaijan, National and International Assessment Studies Department, Leading specialist. E-mail: z.amirova@arti.edu.az | <https://orcid.org/0000-0002-5729-9408>

IZZAT ABBASLI, The Institute of Education of the Republic of Azerbaijan, National and International Assessment Studies Department, Specialist. E-mail: i.babayeva@arti.edu.az | <https://orcid.org/0000-0003-4602-9688>

To cite this article:

Amirova Z., Abbasli I. (2021). The analysis of TIMSS 2019 results of Azerbaijan in terms of cognitive domains. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 697, Issue IV, pp. 22–35.

ABSTRACT

The assessment of student knowledge and skills is a basis for increasing success in education. In this way, all countries can evaluate their educational system comparatively. As a result of these comparisons, some new approaches in education have been emerging. Azerbaijan also participates in important international student assessment programs. One of these programs is TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). It is an international study which assesses the quality of primary and secondary education in mathematics and natural sciences. Compared to the results of our first participation, there was a significant increase in the performance of 4th grade students representing us in TIMSS 2019. The article analyzes the results of students in mathematics and natural sciences in different directions in terms of cognitive areas.

Keywords: TIMSS 2019, mathematics, science, cognitive areas, knowing, applying, reasoning.

Article history

Received: 04.10.2021

Accepted: 02.11.2021

GİRİŞ

Riyaziyyat və təbiət elmləri üzrə beynəlxalq qiymətləndirmə olan TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) 60 ildən bəri müxtəlif sahələrdə beynəlxalq qiymətləndirmələr həyata keçirən Təhsil Nailiyətlərinin Qiymətləndirilməsi üzrə Beynəlxalq Assosiasiyanın (IEA) təşkil etdiyi tədqiqatlardan biridir (Mullis, & Martin, 2017). 1995-ci ildən etibarən hər dörd ildən bir keçirilən bu tədqiqat dördüncü və səkkizinci sinif şagirdlərinin riyaziyyat və təbiət elmləri üzrə müvəffəqiyyət dərəcəsini ölçür, eyni zamanda onların demoqrafik, sinifdaxili və digər tipli şərti amillərlə əlaqəsini araşdırır. Sayca yeddinci qiymətləndirmə olan TIMSS 2019-da, Azərbaycan da daxil olmaqla, 60-dan çox ölkə iştirak etmişdir. Bu, ölkəmizin müvafiq qiymətləndirmədə 2011-ci ildən sonra ikinci iştirakıdır. Qiymətləndirmədə Azərbaycanı yalnız dördüncü sinif şagirdləri təmsil etmişdir (edu.gov.az. n.d.).

Yuxarıda da qeyd olunduğu kimi, 2 əsas fənn (riyaziyyat və həyat bilgisi) üzrə şagirdləri qiymətləndirən TIMSS tədqiqatında istifadə olunan suallar 2 hissəyə bölünür: *Məzmun sahələrinin qiymətləndirilməsi; İdrak sahələrinin qiymətləndirilməsi*.

Müəyyən bir məlumatı öyrəndikdə müxtəlif idrak prosesləri fəaliyyətə başlayır. Öyrənilən bilik və bacarıqların mənimsənilmə səviyyəsi idrak proseslərinin fəaliyyətində asılıdır. Məhz bu səbəbdən, TIMSS beynəlxalq qiymətləndirmə tədqiqatında iştirak edən ölkələrin dördüncü və səkkizinci sinif şagirdlərinin hədəf fənlər (riyaziyyat və həyat bilgisi) üzrə mövzuların mənimsənilməsinin müvəffəqiyyət göstəricilərini araşdırarkən bacarıqların ölçülülməsinə xüsusi yer ayırır.

Hər bir ölkə üzrə müvəffəqiyyət dərəcəsini hərtərəfli müəyyənləşdirə bilmək üçün TIMSS qiymətləndirmə vasitələrində təqdim olunan suallar şagirdlərin riyaziyyat və təbiət elmləri üzrə öyrəndiklərini tətbiq etmək, bu mövzularda verilmiş məsələləri həll etmək, müxtəlif vəziyyətlərdə analitik və məntiqi düşüncədən istifadə etmək bacarıqları nəzərə alınaraq tərtib olunmuşdur. Azərbaycan şagirdləri təbiət elmləri

üzrə verilmiş sual və məsələləri cavablandırarkən ümumtəhsil məktəblərində tədris zamanı istifadə olunan "Həyat bilgisi" fənni üzrə öyrəndikləri bilik və bacarıqlardan istifadə edirlər. Riyaziyyat üzrə qiymətləndirmə dərsliklər çərçivəsində tədris edilən bilikləri ehtiva etdiyi halda, şagirdlər tədqiqatın təbiət elmlərinə dair hissəsində məktəbdə qazandıqları biliklərlə yanaşı, gündəlik həyatda qazandıqları təcrübələrdən də istifadə etməli olurlar. Lakin bütün bu bilik və bacarıqlar hər nə qədər genişmiyyətli olsa da, onlar həm riyaziyyat, həm də təbiət elmləri üzrə 3 əsas kriteriya – *bilmə, tətbiqetmə və əsaslandırma* (təhliletmə) kimi idrak səviyyələri vasitəsilə dəyərləndirilir.

- *Bilmə* – tapşırıqda verilən faktların, proseslərin düzgün mənimşənilməsi (40%).
- *Tətbiqetmə* – verilən məlumatların üzrə sualların cavablandırılması və məlumatların müqayisəsi (40%).
- *Əsaslandırma* – mürəkkəb məzmunların analizi (20%).

Göstərilən istiqamətlər şagirdlərin məzmun üzrə biliklərindən kənara çıxb, səriştələr üzrə qiymətləndirmə aparılmasına yönəlib. İdrakın səviyyələri ilə yaxından tanış olaq.

Bilmə. Bu sahə üzrə suallar şagirdlərin əsas mövzunu, prosesi və anlayışları mənimşəməsi istiqamətinə yönəlmüşdür. Əsas riyazi məzmun və anlayışları qavramadan şagirdlərin riyazi məsələləri analiz edib, öz fikirləri ilə əsaslaşdırması çətin, hətta qeyri-mümkün olar (timssandpirls.bc.edu.com. n.d.). Yəni şagird məzmunu nə qədər yaxşı başa düşərsə, məsələlərin həll yolunu da o qədər asan və effektiv tapar. Beləliklə, TIMSS-in riyaziyyat üzrə bilmə sahəsindəki sualları şagirdlərin müvafiq mövzuları və anlayışları qavramasını ölçür. Bilmə sahəsi xatırlama, tanıma, hesablama, nəticə çıxarma, ölçmə və sıralama üzrə sualları əhatə edir (Çilingir & Artut, 2016). Cədvəl 1-də bilmə sahəsi üzrə bacarıqların izahı əks olunmuşdur.

Tətbiqetmə. Bu kriteriyaya aid sualların əsas məqsədi şagirdlərin problemi həll etmək üçün mənimşədikləri məlumat və anlayışlardan istifadə etmək bacarığını ölçməkdir. Müxtəlif məlumatların istifadəsinə yönəlmüş tətbiqetmə

Cədvəl 1 Bilmə sahəsinin tərkib hissələri

Bacarıq	İzah
Xatırlama	Terminləri, izahları, rəqəmləri, ölçü vahidlərini, həndəsi fiqurları və digər riyazi məsələləri xatırlama
Tanıma	Rəqəmləri, ifadələri, kəmiyyətləri, fiqurları və riyazi bərabərlilikləri tanıma
Sinifləndirmə	Rəqəmləri, kəmiyyətləri və riyazi əməlləri sinifləndirmə
Hesablama	Cəbri məsələlərin hesablanması
Qavrama	Qrafiklərdən, cədvəllərdən, mətnlərdən və digər mənbələrdən götürülen məlumatların qarşılmasına
Ölçmə	Ölçmə alətlərindən və ölçü vahidlərindən istifadə edilməsi

Cədvəl 2 Tətbiqetmə sahəsinin tərkib hissələri

Bacarıq	İzah
Müyyənləşdirmə	Problemləri həll etmək üçün effektiv və münasib strategiyaların və alətlərin müyyənləşdirilməsi
Ifadəetmə/ modelləşdirmə	Məlumatların qrafik və cədvəllərlə ifadə edilməsi, məsələlərin modelləşdirilməsində bərabərlik və bərabərsizliklərin, həndəsi fiqurların və diaqramların qurulması, verilmiş riyazi məsələlərə ekvivalent olan ifadələrin təqdim olunması
Tətbiqetmə	Problemlərin həlli üçün tanış riyazi anlayışlardan istifadə edərək strategiyaların tətbiq edilməsi

Cədvəl 3 Əsaslandırma sahəsinin tərkib hissələri

Bacarıq	İzah
Analiz	Rəqəmlər, ifadələr və fiqurlar arasında əlaqəni təyin etmə
Sintez	Riyaziyyat elminin müxtəlif elementləri və təsvirləri arasında əlaqə quraraq problemləri həll etmə
Qiymətləndirmə	Problemi həll etmək üçün alternativ üsulların və strategiyaların qiymətləndirilməsi
Nəticəçixarma	Verilmiş məlumataya uyğun nəticə çıxarılması
Ümumiləşdirmə	Riyazi əlaqələrin ümumi formada təsviri
Təsdiqləmə	Strategiyanın dəstəklənməsi üçün münasib arqumentlərin verilməsi

sahəsində şagirdlər suallarda qeyd olunan faktlar, anlayışlar və proseslərlə yaxından tanış olmalıdır. Tətbiqetmə səviyyəsinə uyğun bəzi suallarda təhsilalanlardan riyazi biliklərindən istifadə edərək verilənə ekvivalent ifadə yaratması istenilir. Ekvivalent ifadə yarada bilən riyazi düşünmə bacarığı bu fənn üzrə uğurlu yanaşmaya zəmin yarada bilər. Problem həll etmə bacarığının əsas götürüldüyü tətbiqetmə üzrə suallarda şagirdlərə həm real həyatla, həm də

birbaşa riyaziyyatla əlaqədar tapşırıqlar təqdim edilir. Cədvəl 2-də tətbiqetmə sahəsinin tərkib hissələri izahı ilə birgə verilmişdir.

Əsaslandırma. Məntiqi düşünmə tələb edən əsaslandırma sahəsi çoxşaxəli və mürəkkəb məsələlərin həllini özündə ehtiva edir. Şagird verilmiş situasiyani müşahidə və analiz edərək, hadisələr arasında məntiqi əlaqə qurmali, yeni strategiyalar tətbiq edərək, həll yolu təklif etməli və fikrini əsaslandırmalıdır. Bu sahəyə isə analiz,

sintez, qiymətləndirmə, nəticəçixarma, ümumiləşdirmə və təsdiqləmə bacarıqları daxil edilir (Cədvəl 3).

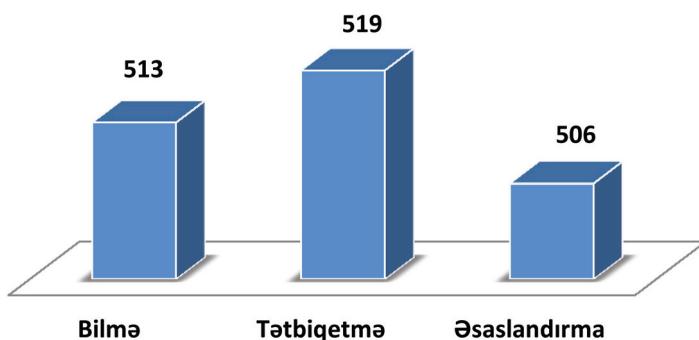
Bu məqalənin əsas məqsədi TIMSS beynəlxalq qiymətləndirmə tədqiqatının riyaziyyat və təbiət elmləri üzrə idrak səviyyələrinin araşdırılmasıdır. Qiymətləndirmə alətlərinin koqnitiv strukturunu təşkil edən 3 əsas idrak sahəsi – bilik, tətbiqetmə və əsaslandırma (təhliletmə) Azərbaycan şagirdlərinin nəticələri əsasında təhlil olunacaq və milli dərslikdən verilmiş müvafiq nümunələrlə qarşılaşıdırılacaqdır.

"RİYAZİYYAT" FƏNNİ ÜZRƏ İDRAK SƏVİYYƏLƏRİNƏ DAİR NƏTİCƏLƏR

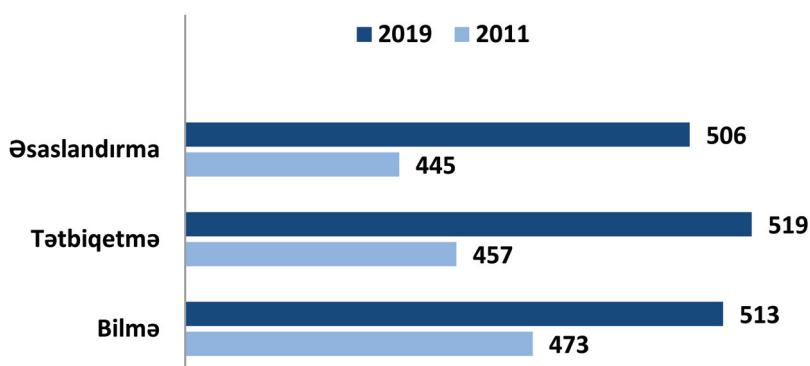
İdrak sahələri baxımından Azərbaycanın TIMSS 2019 nəticələri diaqram 1-də əks olunmuşdur. Ümumi baxıldıqda, təhsilalanların hər bir idrak sahəsi üzrə topladıqları orta bal göstəricisi bir-birindən ciddi şəkildə fərqlənmir.

Belə ki, şagirdlərin ən yuxarı göstəricisi tətbiqetmə tələb edən suallarda müşahidə olunduğu halda (519 bal), bilmə və əsaslandırma lazım olan suallar üzrə göstəricilər bir qədər az, müvafiq olaraq 513 və 506 bal təşkil edir. Qeyd etmək lazımdır ki, 2011-ci ildə eyni idrak səviyyələri üzrə olan suallarda şagirdlərin orta bal göstəricisi daha aşağı olmuşdur. Diaqram 2-dən də aydın olduğu kimi, şagirdlər 2011-ci ildə ən yüksək balı riyaziyyatın bilmə sahəsi üzrə hazırlanan suallardan toplamışdır (473 bal). Müvafiq olaraq şagirdlərin tətbiqetmə sahəsindəki orta göstəricisi 457 bal, əsaslandırma sahəsində isə 445 bal təşkil etmişdir. Nəticələrə əsasən şagirdlər hər iki ildə əsaslandırma tələb edən suallarda daha çox çətinliklə qarşılaşmışlar. Ən böyük irəliləmə isə tətbiqetmə və əsaslandırma sahəsində qeydə alınmışdır. Belə ki, əsaslandırma sahəsində 2011 və 2019-cu illər arasında bal artımı 61, tətbiqetmə sahəsində isə 62 bal təşkil etmişdir.

Diaqram 1 "Riyaziyyat" fənnindən idrak sahələri üzrə göstəricilər

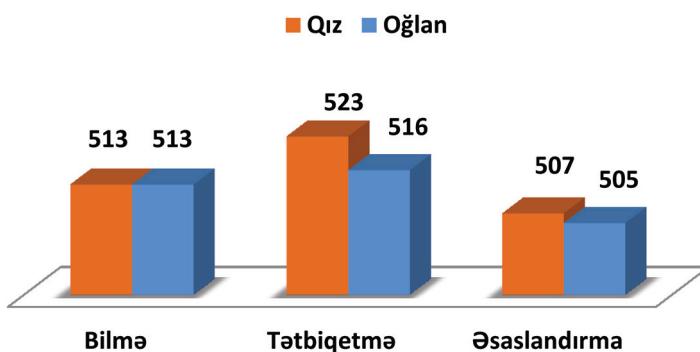


Diaqram 2 "Riyaziyyat" fənnindən idrak sahələri üzrə 2011 və 2019-cu illərin nəticələri arasındaki fərq



Cədvəl 4 Ölkələrin TIMSS 2019 nəticələrinin müqayisəsi

Sıra	Ölkə	Riyaziyyat üzrə orta bal göstəricisi	Bilmə	Tətbiqetmə	Əsaslandırma
1	Sinqapur	625	640	626	614
2	Honkonq	602	600	606	596
3	Koreya	600	612	594	596
4	Çin	599	622	600	576
5	Yaponiya	593	597	593	589
.....					
23	Türkiyə	523	514	531	509
24	İsveçrə	521	515	518	536
25	Almaniya	521	523	514	531
26	Polşa	520	509	521	527
27	Avstraliya	516	509	516	522
28	Azərbaycan	515	513	519	506
29	Bolqarıstan	515	511	518	509
30	İtaliya	515	515	517	504
31	Qazaxistan	512	510	514	507
32	Kanada	512	506	513	513
33	Slovakiya	510	502	508	522

Diaqram 3 Cins tərkibi üzrə nəticələr

Bundan başqa, Azərbaycanın hər idrak sahəsi üzrə nəticələrinin digər ölkələrin nəticələri ilə müqayisəsi də vacib amillərdən biridir. Riyaziyyat üzrə nəticələrinə görə Azərbaycan TIMSS-də iştirak edən ölkələr arasında 28-ci yerdə durur. Cədvəldə müvafiq olaraq TIMSS 2019-da ən yüksək bal ortalamasına malik olan ilk 5 ölkə Sinqapur, Honkonq, Koreya, Yaponiya və Çin olmuşdur. Cədvəlin növbəti hissəsində isə nəticələri Azərbaycandan yüksək və aşağı olan

ölkələr qeyd olunmuşdur. Türkiyə, İsveçrə, Almaniya, Polşa və Avstraliyanın göstəriciləri çox az fərqlə Azərbaycandan yüksək olsa da, Bolqarıstan, İtaliya, Qazaxistan, Kanada və Slovakiya ölkəmizdən aşağı sıralarda durur.

Azərbaycanın TIMSS göstəricilərinə digər aspektlər yanaşmaq üçün cins tərkibi üzrə nəticələri də müqayisə etmək olar (Diaqram3). Bilmə tələb edən sualları oğlan və qızlar eyni səviyyədə cavablandırıqları halda, tətbiqetmə

və əsaslandırma suallarında qızların daha üstün nəticə əldə etdikləri müşahidə olunur.

TIMSS-də suallar 3 idrak sahəsi üzrə hazırlanmışdır. Belə ki, şagirdlər, ilk mövzunu mənimsəyir, ona dair detalları öyrənir, mövzudakı fikirləri müqayisə və analiz edir, daha sonra isə müvafiq olaraq, öz fikirlərini əsaslandırma bilirlər. Eyni strategiya Azərbaycan Respublikasının ümumi təhsil müəssisələrinin 4-cü sınıf riyaziyyat kitablarında da tətbiq olunur. Yəni şagirdlərin tədris olunan mövzularla əlaqədar bilik və bacarıqlarının qiymətləndirilməsi üçün təqdim olunan tapşırıqları bilmə, tətbiqetmə və əsaslandırma idrak səviyyələri üzrə qruplaşdırmaq mümkündür. Növbəti bölmədə dərsliklərin hər bir idrak səviyyəsinə uyğun tapşırıq nümunəsi analiz edilmişdir.

DƏRSLİKLƏRİN İDRAK SƏVİYYƏSİ ÜZRƏ ANALİZİ

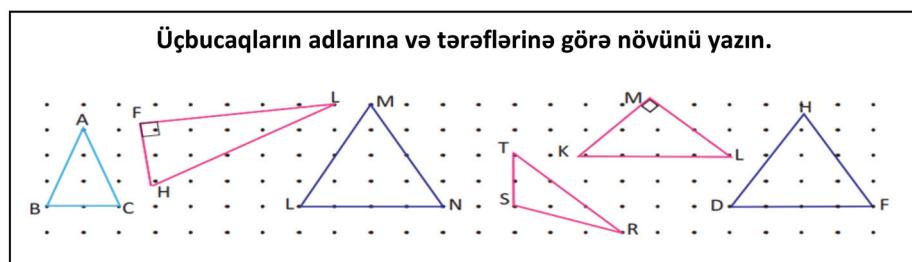
Ümumi təhsil müəssisələrinin 4-cü sınıf "Riyaziyyat" dərsliyində hər bölmə üzrə verilən

tapşırıqları idrak prosesinin sahələrinə uyğun siniflərə bölmək olar. Məsələn, ilkin olaraq üçbucaqlar bölməsinin sadə həndəsi fiqurların təsnifatını aparmaq tələb edən tapşırıqlarına nəzər salaq. İlk tapşırıq nümunəsi təhsilənlərin bilmə bacarıqlarını qiymətləndirmək məqsədilə hazırlanmışdır (tapşırıq 1). Bu tapşırıq şagirdlərdən üçbucaqların tərəf və bucaqlarını bilməyi və onları fərqləndirməyi tələb edir. Sadə idraki mərhələ hesab edilən bilmə səviyyəsində olan sualda şagirdlər sadəcə üçbucaqlar bölməsindən öyrəndiklərini qeyd etməlidirlər. Müqayisə üçün, eyni düşünmə səviyyəsi tələb olunan və TIMSS 2011-də şagirdlər təqdim olunan digər suala nəzər salaq (tapşırıq 2). Bucaqların ölçülərinin təxmin edilməsi istənilən bu sualda da şagirdlər bilmə üzrə bacarıqlarını nümayiş etdirməlidirlər. Çünkü hər iki sualda şagirdlərin bilmə idrak sahəsinə aid olan xatırlama, tanıma, sinifləndirmə və ölçmə bacarıqları qiymətləndirilir.

4-cü sınıf "Riyaziyyat" dərsliyinin tətbiqetmə səviyyəsində hazırlanan tapşırıq nümunəsinə baxaq (tapşırıq 3). Şagirdlər üçbucaqlar və

Tapşırıq 1

4-cü sınıf "Riyaziyyat" dərsliyi. Üçbucaqlar (səh. 95)



Tapşırıq 2

TIMSS 2011 riyaziyyat üzrə ictimailəşdirilmiş suallar bölməsi

Cavablardan hansında bucaqların dərəcə üzrə sıralaması düzgün verilmişdir? (Kiçikdən böyüyə)



A) Q, P, R, S

B) Q, R, P, S

C) S, P, R, Q

D) S, R, P, Q

Tapşırıq 3

4-cü sinif "Riyaziyyat" dərsliyi. Ümumiləşdirici tapşırıqlar (səh 99)

**1. Rəngli kağızlardan düzbucaqlı kəsin. Bu düzbucaqlını şəkildə verilmiş hissələrə ayırın.
2. Kəsdiyiniz hissələri ağ vərəq üzərinə yapışdırmaqla düzbucaqlını yenidən bərpa edin.**



dördbucaqlılar haqqında biliklərindən istifadə edərək modelləşdirmə tətbiq etməlidirlər. Tətbiqetmə səviyyəsinə uyğun olan tapşırığın hər iki suali şagirdlərin həm qeyd olunan həndəsi fiqurlar üzrə biliklərini, həm də bu biliklərdən istifadə edərək modelyaratma bacarıqlarını qiymətləndirir.

Müvafiq olaraq, TIMSS 2011-in ictimai-ləşdirilmiş sualları arasında olan və şagirdlərin tətbiqetmə səviyyəsi üzrə bacarıqlarını qiymətləndirən sual nümunəsinə baxaq (tapşırıq 4). Qeyd olunan sualda şagirdlərdən üçbucaqlar haqqında biliklərindən istifadə edərək, model-ləşdirmə etmələri tələb olunur.

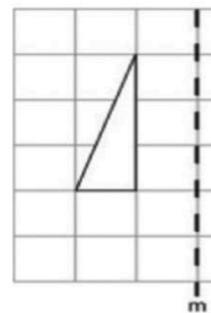
Təhsilalanların əsaslandırma bacarığını ölçən tapşırığın məqsədi ədədlər arasındaki əlaqəni müəyyənləşdirmək və eyni strategiyadan istifadə edərək yeni ədədlər yaratmaqdır (tapşırıq 5).

Digər nümunədə isə TIMSS-in eyni idrak səviyyəsi üzrə suali əks olunmuşdur. Bu tapşırıqda da analiz və sintez edərək, riyazi anlayışlar arasında əlaqə qurulması tələb olunur (tapşırıq 6).

Tapşırıq 4

TIMSS 2011 riyaziyyat üzrə ictimai-ləşdirilmiş suallar bölməsi

**Üçbucağın əksini çəkin.
M xəttini güzgü olaraq düşünün.**



TƏBİƏT ELMLƏRİ ÜZRƏ İDRAK SƏVİYYƏLƏRİNƏ DAİR NƏTİCƏLƏR

TIMSS 2019 dövründə 4-cü sinfin təbiət elmləri üzrə beynəlxalq orta balı 494-dür. Müqayisə oluna bilən nəticələrə əsasən bilik

Tapşırıq 5

4-cü sinif "Riyaziyyat" dərsliyi. Ümumiləşdirici tapşırıqlar (səh 20)

Ədədlər hansı qayda ilə düzülmüşdür? Bu qaydaya görə rəngli xanaların yerindəki ədədləri müəyyən edin və yazın.

[Yellow box], [Yellow box], [Yellow box], 7 889, 7 989, 8 089, [Yellow box], [Yellow box], [Yellow box]

[Pink box], [Pink box], [Pink box], 2 120, 2 121, 2 122, [Pink box], [Pink box], [Pink box]

[Blue box], [Blue box], [Blue box], 10 000, 10 002, 10 004, [Blue box], [Blue box], [Blue box]

Tapşırıq 6

TIMSS 2011-in riyaziyyat üzrə ictimailəşdirilmiş suallar bölməsi

**Yuxarıda 4 fiqur göstərilmişdir.****A) Cədvəli tamamlayın.**

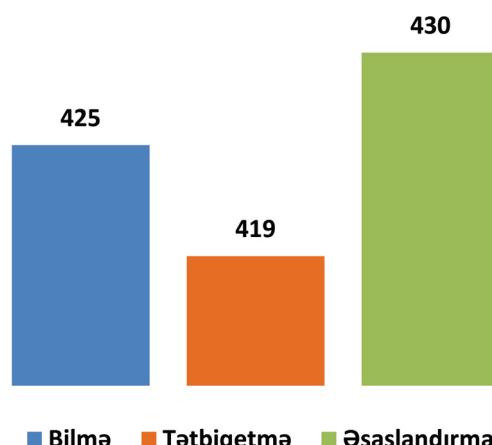
Fiqurlar	Dairələrin sayı
1	1
2	3
3	5
4	

B) Təsəvvür edin ki, 5-ci fiqur göstərilmişdir. Bu halda 5-ci fiqurun neçə dairəsi olardı?**C) Təsəvvür edin ki, 10-cu fiqur da göstərilmişdir. Bəs bu halda 10-cu fiqurun neçə dairəsi olardı?**

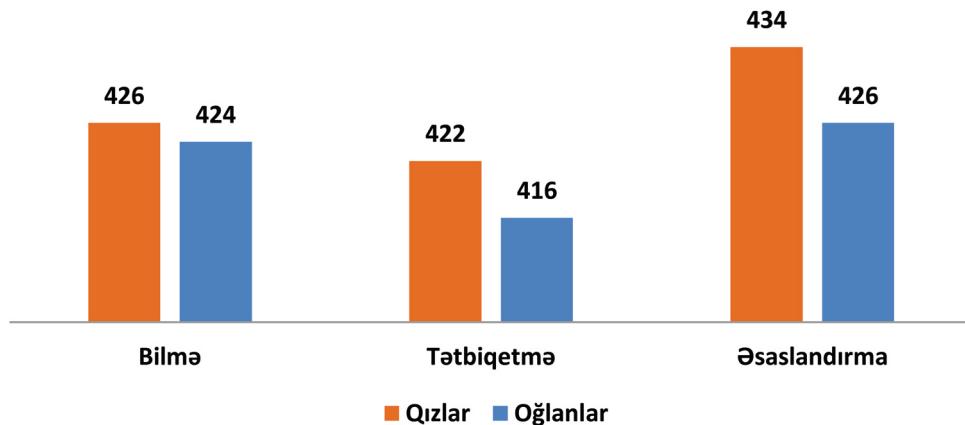
üzrə beynəlxalq orta bal 510, tətbiqetmə üzrə 509, əsaslandırma üzrə isə 510 olmuşdur. Azərbaycanın TIMSS 2019 üzrə idrak səviyələrinə dair nəticələri bir-birindən fərqlənsə də, bu o qədər də çox deyildir. Belə ki, şagirdlərimizin təbiət elmləri nailiyyəti üzrə orta balı 427 olduğu halda, diaqram 4-dən də göründüyü kimi, bilik üzrə 425, tətbiqetmə üzrə 419, əsaslandırma üzrə isə 430 bal təşkil etmişdir. Ən aşağı nəticə tətbiqetmə tələb edən suallardan, ən yuxarı nəticə isə əsaslandırma lazım gələn suallardan əldə olunmuşdur. Qeyd etmək lazımdır ki, 2011-ci ildəki nəticələrimizdə idrak səviyyələri üzrə ən zəif göstərici əsaslandırma, ən yüksək göstərici isə bilik tələb edən suallarda müşahidə edilmişdir. 2019-cu ilə dair tendensiyada şagirdlərimizin daha yüksək idrak fəaliyyəti tələb edən suallarda uğurlu olmasını müsbət hal saysaq da, 2011-ci il ilə müqayisədə 20 ballıq geriləmə təbiət elmlərinə dair biliklərin mənimmsənilməsi sahəsində narahatlıq doğuran amil olaraq qalır. Bu onu göstərir ki, şagirdlərimizin bu sahə üzrə öyrənmə ehtiyacları daha da artmışdır.

Diaqram 4

Təbiət elmləri üzrə idrak sahələrinə dair orta bal


■ Bilim ■ Tətbiqetmə ■ Əsaslandırma

Azərbaycanın təbiət elmləri üzrə idrak səviyələrinə dair nəticələrini nəzərdən keçirdiyimiz zaman oğlan və qız şagirdlərin nailiyyətlərindəki fərqlər maraq doğurur. Belə ki, diaqram 5-ə diqqət yetirsək, qızların hər üç idrak sahəsi üzrə oğlanlardan yaxşı nəticə göstərdiklərini görmək mümkündür. Lakin bütün hallarda hər

Diaqram 5 Gender amili üzrə orta bal fərqi

İki cinsə mənsub şagirdlər ən yüksək göstəriciləri əsaslandırma, ən zəifi isə tətbiqetmə idrak sahəsində nümayiş etdirmişlər.

Şagirdlərin idrak səviyyələri üzrə bacarıqlarının ölçülüməsi məqsədilə bir mövzu üzrə müxtəlif səviyyəli sualların verilməsi təkcə TIMSS beynəlxalq qiymətləndirmə tədqiqatına xas olan təcrübə deyil. Eyni yanaşmanı milli dərsliklərimizdə hər bir mövzunun sonunda təqdim olunan sual və məsələlərin qoyuluşunda da görmək mümkündür. TIMSS nailiyyət kitabçalarında və 4-cü sınıf "Həyat bilgisi" dərsliyində bənzər mövzuda idrak səviyyələri üzrə verilmiş sualların nəzərdən keçirilməsi hər iki təcrübə arasındakı uzlaşmanın müqayisə etməyə imkan verir. Təbiət elmləri üzrə idrak səviyyələrinə dair nəticələri daha yaxşı anlamaq məqsədilə hər bir meyara ayrı-ayrılıqlıda nəzər salmaq, eləcə də TIMSS və milli məzmunundan götürülmüş nümunələr əsasında müqayisəli təhlil etmək məqsədəməvafiqdir.

Bilik

Bu idrak sahəsi üzrə verilmiş sual və məsələlər şagirdin faktlar, əlaqələr, proseslər, anlayışlar və vasitələr haqqında biliklərini qiymətləndirir. Dəqiq və faktlarla zənginləşdirilmiş biliyə malik olan şagirdlər daha mürəkkəb idraki proseslər üçün möhkəm zəmin yaratmış olurlar. Beyin təbiət elmləri üzrə bilik kateqoriyasına dair

sualları cavablandırarkən aşağıdakı fəaliyyət növləri üzrə aktivləşir:

- xatırlama;
- təsvir etmə;
- nümunələr sadalama.

Biliyə dair idraki prosesin reallaşmasına əyani surətdə şahid olmaq üçün nümunələrə nəzər salaq (tapşırıq 7-8).

Tapşırıq 7

4-cü sınıf "Həyat bilgisi" – 23. TƏBİƏTDƏKİ ƏLAQƏLƏR (səh 92)

Bu canlılardan hansı qida zəncirində məhv olmuş orqanizmlərin maddələrə parçalanmasında iştirak edir?

A) ağaclar; B) ətyeyən heyvanlar;
C) mikroorqanizmlər.

Düzungün cavab C variantıdır.

Tapşırıq 8

TIMSS 2011 – 4-cü sınıf təbiət elmləri üzrə ictimailəşdirilmiş suallar bölməsi

Yırtıcı – başqa heyvanlarla qidalanan heyvandır. Aşağıdakılardan hansı biri yırtıcıdır?

A) maral B) canavar
C) inək D) keçi

Düzungün cavab B variantıdır.

Gördüyüümüz kimi, həm milli dərslikdə, həm də TIMSS praktikasında biliyə dair bacarıqları ölçmək üçün tərtib olunmuş suallarda şagird sadə idrakı prosesləri həyata keçirməlidir. Onlar əvvəlcə canlıların xüsusiyyətləri barədə öyrənilmiş informasiyanı tapmalı, hazır qidalanma zəncirini beynində müəyyənləşdirib, canlıların bu zəncirdə hansı yerdə dayandığını bilməlidir. Belə olduğu təqdirdə verilmiş cavabların içindən düzgün olanı asanlıqla tapacaqdır.

Tətbiqetmə

Bu idrak sahəsindəki bacarıqları ölçən suallar şagirdlərdən təbiət elmlərinin tədrisi boyunca rast gəlinən faktlar, əlaqələr, proseslər, məfhumlar, avadanlıq və metodlar haqqında

Tapşırıq 9

4-cü sinif "Həyat bilgisi" – 23.
TƏBİƏTDƏKİ ƏLAQƏLƏR (səh. 92)

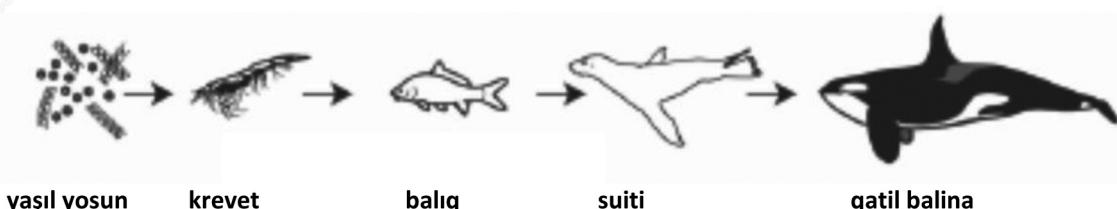
Sxemi izah edin və orada təsvir olunan orqanizmlərin hansı qrupa aid olmasını müəyyən edin.



Tapşırıq 10

TIMSS 2011 – 4-cü sinif təbiət elmləri üzrə ictimailəşdirilmiş suallar bölməsi

Diagramda qida zənciri göstərilmişdir.



Aşağıdakılardan hansı yırtıcı-qurban əlaqəsinə nümunədir?

- a) balıq (yırtıcı) – suiti (qurban)
- b) yaşıl yosun (yırtıcı) – krevet (qurban)
- c) balıq (yırtıcı) – krevet (qurban)
- d) suiti (yırtıcı) – qatıl balina (qurban)

Düzgün cavab C variantıdır.

biliklərini tətbiq etmələrini tələb edir. Tətbiqetmə zamanı şagird aşağıdakılardan istifadə edə bilər:

- müqayisə etmə/qarşılaşdırma/qruplaşdırma;
- əlaqələndirmə;
- modelləşdirmə;
- informasiyanın şərh edilməsi;
- izahetmə.

Yuxarıdakı nümunələrdə (tapşırıq 9-10) canlıların qida zənciri və aralarındaki qarşılıqlı əlaqə verilmişdir. Milli dərslik nümunəsində verilmiş məsələdə aydın cavab yoxdur. Şagird özü orqanizmlərin müxtəlif qruplarının qidalanma xüsusiyyətlərini təsvir, istehsalçılar, istehlakçılar və çürüdücü orqanizmlərin həyat fəaliyyətinin xüsusiyyətlərini isə müqayisə edir,

Tapşırıq 11

4-cü sinif "Həyat bilgisi" dərsliyi - 23. TƏBİƏTDƏKİ ƏLAQƏLƏR (səh. 89)

Təbiətdə gözlä görünməyən əlaqələr var. Bu əlaqələr olmasa, həyat olmaz.



Siz bu sxemi necə şərh edə bilərsiniz?

Tapşırıq 12

TIMSS 2011 – 4-cü sinif təbiət elmləri üzrə ictimailəşdirilmiş suallar bölməsi

Bəzi heyvanlar nadir canlıları hesab olunur. Məsələn, Sibir pələnginin sayı çox azdır. Əgər Sibir pələnglərinin təkcə dişiləri sağ qalsa, nə baş verə bilər?

- Dişi pələnglər başqa növ erkək heyvanlar tapar və onlarla cütləşib, daha çox Sibir pələngləri dünyaya gətirər.
- Dişi pələnglər bir-birləri ilə cütləşib, daha çox Sibir pələngləri dünyaya gətirər.
- Dişi pələnglər yalnız dişi Sibir pələngləri dünyaya gətirər.
- Dişi pələnglər daha dünyaya Sibir pələngi gətirə bilməz və yox olub gedərlər.

Düzgün cavab D variantıdır.

canlı və cansız təbiətin qarşılıqlı əlaqəsini müəyyənləşdirir, canlı orqanizmlər arasındaki qarşılıqlı əlaqənin təhlilini aparır və qiymətləndirir, informasiyanı dəyişdirir, qidalanma zəncirinin müəyyən edilməsi üçün meyarları müstəqil şəkildə seçilir.

TIMSS nümunəsində isə şagird suala cavab verməmişdən əvvəl diaqramı təhlil etməli, canlılar arasındaki qida zəncirinin yönünü müəyyənləşdirməli, həmçinin yırtıcı və qurban canlılara aid olan xüsusiyyətləri bilməlidir.

Əsaslandırma

Bu idrak sahəsindəki suallarda şagirdlərdən verilmiş məlumatları təhlil etmək, nəticə çıxarmaq və göldikləri nəticədən tamamilə başqa anlayışlarda istifadə etmək üçün mülahizə yürütülmələri istenilir. Digər idrak səviyyələrindən fərqli olaraq, əsaslandırma tələb edən sualların

cavablandırılmasında elmi faktların birbaşa tətbiqi nəzərdə tutulmayıb. Şagird cavabını birdən çox yolla formalaşdırıb, mövzudan kənar biliklərə müraciət edə, fərqli fərziyyələr irəli sürə bilər. Əsaslandırma tələb edən əsas metodlar aşağıdakılardır:

- təhliletmə;
- sintezetmə;
- sualların tərtibi/hipotez irəli sürülməsi;
- tədqiqataparma;
- dəyərləndirmə;
- nəticəçixarma;
- ümumiləşdirmə;
- arqumentin dəlillərlə əsaslandırılması.

Yuxarıda göstərilmiş hər iki nümunəyə (tapşırıq 11-12) baxdıqda, sualın formalaşdırılma metod və prinsiplərində fərqliliklərin olduğunu müşahidə edə bilərik. Milli dərslikdəki sual daha ümumi və çoxşaxəli olsa da, şagirdi nəzəri

müstəvidən çıxmaga bir o qədər də vadə etmir. TIMSS təcrübəsində isə heyvanlar arasında əlaqə daha dar prizmaya gətirilərək, şagirdi əsaslandırma aparmağa çox sadə və effektiv şəkildə sövq edir. Nəticədə, şagird öz şəxsi mülahizələrini heyvanlar arasında əlaqələrə dair bilikləri ilə qarşılaşdırıb, fərziyyəsini irəli sürməkdə daha əmin davranışır.

Digər bir məsələ isə iki idrak sahəsindən fərqli olaraq, milli dərsliklərdə və TIMSS təcrübəsində əsaslandırmaya dair mövzuların yetərincə uzlaşmamasıdır. TIMSS qiymətləndirməsində 4-cü sinif şagirdləri üçün test kitabçalarına salınan mövzular milli "Həyat bilgisi" dərsliyindəki 26 mövzudan cəmi 12-nə uyğun gəlir. Şagirddən öz fikrini əsaslandırması istənilən sualların sayı olduqca azdır və bu tip suallar, demək olar ki, digər mövzulardan alınmış məlumatlarla əlaqələndirmə tələb etmir. Lakin buna baxmayaraq, şagirdlərimizin TIMSS 2019-cu ildən ən yüksək nəticəni məhz əsaslandırma idrak sahəsində göstərməsi dilemma doğurur. Milli dərslikdə tətbiqetməyə dair kifayət qədər sual olduğu halda, bu sahə və əsaslandırma göstəriciləri arasında 11 ballıq fərq mövcuddur. Şagirdlərimizin əsaslandırma tipli suallardakı uğurunu daha çox intuitiv cavablandırma ilə izah etmək olar.

NƏTİCƏ

TIMSS-in əsas koqnitiv prinsipləri olan bilik, tətbiqetmə və əsaslandırma prizmasından Azərbaycanın nəticələrinə nəzər saldıqda, bir sıra ziddiyətlərin mövcudluğu diqqəti cəlb edir. İlk növbədə, burada hər hansı bir amil və ya qanuna uyğunluğun əsas təsireddi rol oynamadığını düşünmək olar. İlk proqnoz kimi şagirdlərimizdən gözlədiyimiz ən bəsit tendensiya, asan sayılan bilik və tətbiqetmə prinsipli sualları daha çox sayda düzgün cavablandırıb, əsaslandırmada daha zəif nəticə göstərmələridir. Yəni orta bal artımının sadədən mürəkkəbə doğru davam etməsi məntiqli olardı. Lakin yuxarıdakı təhlillərdə şahid olduğumuz kimi, yerli dərslikdə təqdim olunan biliklərlə TIMSS-in ümumi məzmunu arasında boşluqların olması

şagirdlərin dəqiq informasiyanın birbaşa işlənilməsini tələb edən bilik və tətbiqetmə sahəsində daha az uğur nümayiş etdirməsinə səbəb olmuşdur.

Digər bir məsələ isə milli dərslikdə və TIMSS qiymətləndirməsində təqdim olunan sualların idrak səviyyəsinə uyğunluğunu əhatə edir. Yuxarıda təqdim olunmuş suallardan da göründüyü kimi, milli "Həyat bilgisi" dərsliyində idrak səviyyəsinə aid hər üç sual daha ümumi xətlərə malik olub, şagirddən nəzəri biliklərini istifadə etməsini tələb edir. Təhsilalanlar bu tipli sualları cavablandırıarkən beynini daha çox akademik məzmunda işlədir, cavabları məktəbdən kənar həyat təcrübələrindən götürmək üçün az imkan əldə edirlər. TIMSS təcrübəsində isə suallar daha spesifik tərtib olunur, şagirdlərin həm cari mövzuda nəzəri biliklərindən istifadə etmələrini, həm də şəxsi müşahidə və məlumatlarına əsaslanmalarını reallaşdırır. Sualların daha sadə tərtibati şagirdlərdə cavablandırma potensialına dair özünənin artmasına kömək edir.

Təbiət elmləri üzrə qiymətləndirmə kriteriyalarında idrak səviyyələrinə dair nüansları nəzərə alıqda belə bir qənaətə gəlmək mümkündür:

- Əgər TIMSS qiymətləndirməsinin növbəti dövründə ölkə olaraq nəticələrimizin yüksəlməsini istəyiriksə, onda həyat bilgisi dərsində keçirilən mövzularda təbiət elmlərinə daha çox yer verilməlidir;
- Hər bir mövzunun sonunda verilən sual və tapşırıqlar spesifik çərçivədə, eyni zamanda digər mövzularda öyrənilmiş bilikləri əhatə edəcək məzmunda tərtib olunmalıdır;
- Həyat bilgisi üzrə təqdim olunmuş mövzular və suallar şagirdlərə təqdim olunmalıdır.

TIMSS 2019-da ölkəmizin nəticəsi "Riyaziyyat" fənni üzrə uğurlu hesab olunsa da, şagirdlərin idrak prosesinin sonuncu mərhələsi olan əsaslandırma sahəsində topladıqları balın aşağı olması 4-cü sinfin "Riyaziyyat" dərsliyində daha çox bilmə və tətbiqetmə səviyyəsinə uyğun tapşırıqlara üstünlük verilməsi ilə əlaqələndirilə bilər. Tətbiqetmə sahəsində yüksək nəticə

göstərilməsi, eyni zamanda həm tətbiqetmə, həm də əsaslandırma sahəsində əvvəlki qiymətləndirmə ilə müqayisədə artım müşahidə olunması isə sevindirici haldır.

Şagirdlərin TIMSS-də uğur qazanması üçün idrak sahələrinin hər biri üzrə bacarıqlarını möhkəmləndirməsi, tədris olunan mövzuların və tapşırıqların həmin sahələr əsasında hazırlanması vacib amildir.

Istifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi. Beynəlxalq qiymətləndirmə. <https://edu.gov.az/az/page/355>
- ² Bayramova, S., Həsimova, A. (2019). Ümumtəhsil məktəblərinin 4-cü sinfi üçün Həyat bilgisi fənni üzrə dərsliyin metodik vəsaiti. Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi. «Aspoliqraf LTD» MMC. Bakı, Azərbaycan <https://www.trims.edu.az/noduploads/book/quout-hayat-bilgisi-quot-fanni-uzra-4-cu-sinif-ucun-metodik-vasait.pdf>
- ³ Çilingir, E., Artut, P.D. (2016). Investigation by cognitive domains of the questions from TIMSS 2011 and Math. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11/21 Fall, p. 79-94.
- ⁴ DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11174>
- ⁵ Kitablar (n.d.) Tədris Resurslarının idarə Olunmasının Məlumat Sistemi. Götürülmüşdür: <https://www.trims.edu.az/site/resource.php?id=889>
- ⁶ Kitablar. (n.d.). Elektron Dərslik Portalı. Götürülmüşdür: <https://www.e-derslik.edu.az/portal/book.php?id=365>
- ⁷ Mehdiyeva, G. (2019). Ümumtəhsil məktəblərinin 4-cü sinfi üçün Həyat bilgisi fənni üzrə dərslik. Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi. «Aspoliqraf LTD» MMC. Bakı, Azərbaycan. <https://www.trims.edu.az/noduploads/book/quout-hayat-bilgisi-quot-fanni-uzra-4-cu-sinif-ucun-darslik-1565181300-141.pdf>
- ⁸ Mullis, I.V., & Martin, M.O. (2017). TIMSS 2019 Assessment Frameworks. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.
- ⁹ Selected results from TIMSS 2019. <https://TIMSSandPIRLS.bc.edu/TIMSS2019/>
- ¹⁰ TIMSS and PIRLS International Study Center. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). TIMSS 2019 Assessment Frameworks <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/frameworks/>
- ¹¹ V.A.S., Lee, J.R. (2017). Chapter 2: TIMSS 2019 Science Framework. IEA. TIMSS&PIRLS International Study Center. Lynch School of Boston College. <https://TIMSS2019.org/wp-content/uploads/frameworks/T19-Assessment-Frameworks-Chapter-2.pdf>

AZƏRBAYCANIN TIMSS 2019 NƏTİCƏLƏRİNİN MƏZMUN SAHƏLƏRİ BAXIMINDAN TƏHLİLİ

ŞİRİN MƏMMƏDOV, Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu, Milli və beynəlxalq qiymətləndirmə tədqiqatları şöbəsinin mütəxəssisi.

E-mail: shirin.mammadov@arti.edu.az
<https://orcid.org/0000-0002-5052-0202>

LEYLA ABBASLI, Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun doktorantı, ABŞ Pensilvaniya Universitetinin Təhsil fakültəsinin tələbəsi.
E-mail: l.abbasli@arti.edu.az | <https://orcid.org/0000-0002-8026-0974>

Məqaləyə istinad:

Məmmədov Ş., Abbaslı L. (2021). Azərbaycanın TIMSS 2019 nəticələrinin məzmun sahələri baxımından təhlili. *Azərbaycan məktəbi*. № 4 (697), səh. 36-44

ANNOTASIYA

Dünyada rəqabətin yüksəldiyi, texnologiya və elm tutumlu sahələrin inkişafının insanların rifahının yaxşılaşmasına təsiri son dövrlər keyfiyyətli təhsilin əhəmiyyətini daha da artırır. Xüsusilə yaxın gələcəkdə rəqəmsal texnologiyaların həyatın müxtəlif sahələrdə istifadəsinin sürətlənəcəyi, elm və informasiya əsaslı sahələrin geniş vüsət alacağı proqnozlaşdırılır. Bütün bu prosesləri nəzərə alaraq, milli təhsil sistemləri həm məzmun və təhsil standartları, həm də tədris metodlarını əmək bazarının tələbatlarına uyğunlaşdırmağa çalışır. Riyaziyyat və təbiət elmləri üzrə biliklər müasir dövrdə insanların həyatında müstəsna rol oynayır. Bu səbəbdən əsas elm sahələrinin tədrisinə, həmçinin şagirdlərin biliyinin davamlı olaraq ölçüləşməsinə ehtiyac duyulur. Həm milli, həm də beynəlxalq səviyyədə aparılan bu cür qiymətləndirmələr təhsil sistemində mövcud olan problemlərin aradan qaldırılmasına, tədrisin məzmun və metodik cəhətdən daha da təkmilləşdirilməsinə kömək edir. Azərbaycan bir sıra nüfuzlu beynəlxalq şagird qiymətləndirmə programlarında iştirak edir. Bunaqlardan biri də 4 ildən bir keçirilən TIMSS – Riyaziyyat və Təbiət Elmləri üzrə Beynəlxalq Qiymətləndirmə Programıdır. Bu programın 2019-cu ildə keçirilən tədqiqat nəticələri 2020-ci il dekabrın əvvəlində elan edilib. Respublikamızın iştirak etdiyi sayca 2-ci olan qiymətləndirmədə ölkəmizi təxminən 5300 nəfər 4-cü sınıf şagirdi təmsil edib. Şagirdlərimiz riyaziyyat üzrə TIMSS beynəlxalq qiymətləndirməsində 515 balla əvvəlki dövrdən yaxşı nəticə göstərsə də, riyaziyyatın açar olduğu təbiət elmləri üzrə əvvəlki dövr qiymətləndirmənin nəticəsindən də aşağı, cəmi 427 bal toplayıblar. Geriləmənin səbəbi nədir? Məqalədə bu suala məzmun baxımından cavab axtarılır.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 04.10.2021

Qəbul edilib: 02.11.2021

Açar sözlər: Riyaziyyat, təbiət elmləri, şagird qiymətləndirmələri, məzmun, TIMSS.

THE ANALYSIS OF TIMSS 2019 RESULTS OF AZERBAIJAN IN TERMS OF CONTENT DOMAINS

SHIRIN MAMMADOV, The Institute of Education of the Republic of Azerbaijan, National and International Assessment Studies Department, Specialist. E-mail: shirin.mammadov@arti.edu.az
<https://orcid.org/0000-0002-5052-0202>

LEYLA ABBASLI, The Institute of Education of the Republic of Azerbaijan, Doctoral student. The University of Pennsylvania, Graduate School of Education, Student. E-mail: l.abbasli@arti.edu.az | <https://orcid.org/0000-0002-8026-0974>

To cite this article:

Mammadov Sh., Abbasli L. (2021). The analysis of TIMSS 2019 results of Azerbaijan in terms of content domains. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 697, Issue IV, pp. 36-44

ABSTRACT

The growing competitiveness in the world, the impact of technology and knowledge-based fields on socio-economic development and people's welfare increase the importance of education. Especially, it is predicted that the usage of digital technologies in different areas of life will increase. As a result, accelerate science and information-based fields will accelerate. Taking into consideration all these processes, education systems try to adapt either content and standards or teaching methods to meet labor market demand. Mathematics and science play an important role in people's life nowadays. Therefore, it is needed to assess teaching major fields in science as well as students' knowledge constantly. Both national and international level student assessments help to eliminate existing problems. Additionally, these kinds of assessments lead to improve content and methods of teaching. Azerbaijan participates in several international student assessment studies and TIMSS (Trends in International Maths and Science Study) is one of them. The results of TIMSS 2019 were released in December 2020. It was the second time and 5300 students participated in TIMSS. Our results deserve attention and discussion. Why do our students increase their Math scores (515 points) in comparison with the previous study and get higher than the international average, however they still get lower scores in science? Overall 427 points. Even lower than the previous study? We will try to answer this question in terms of content.

Article history

Received: 04.10.2021
Accepted: 02.11.2021

Keywords: Math, science, student assessments, content, TIMSS.

GİRİŞ

2019-cu ildə keçirilən Riyaziyyat və Təbiət Elmləri üzrə Beynəlxalq Qiymətləndirmədə (TIMSS) Azərbaycanı yalnız dördüncü sinif şagirdləri təmsil etmişdir. Proqramda dördüncü sinifdə tədris olunan "Riyaziyyat" fənninin məzmun üzrə qiymətləndirilməsi "ədədlər", "ölçmə və həndəsə", "data" kimi məzmun sahələrini əhatə edir və onların payı müvafiq olaraq 50, 30 və 20 faizdir. TIMSS imtahani şagirdlərin riyaziyyatdakı bir çox problemi həll etmə qabiliyyətlərini qiymətləndirir, sualların təxminən üçdə ikisi şagirdlərdən tətbiqetmə və əsaslandırma bacarıqları tələb edir. "Təbiət elmləri" fənninin qiymətləndirilməsi "həyat elmləri", "fizika" və "coğrafiya" məzmun xətlərini əhatə edir və onların payı müvafiq olaraq 45%, 35% və 20% faizdir.

"RİYAZİYYAT" FƏNNİ ÜZRƏ TIMSS QİYMƏTLƏNDİRİMƏSİNİN MİLLİ MƏZMUN VƏ STANDARTLARLA MÜQAYISƏLİ TƏHLİLİ

TIMSS-in və ölkəmizin "Riyaziyyat" fənninin 4-cü sinif üzrə məzmun sahələrinin müqayisəli təhlili aşağıdakı kimidir:

Ədədlər

Bu məzmun xətti ümumi qiymətləndirmə üzrə göstəricinin 50%-ni təşkil edir. Həmin istiqamətdə qiymətləndirmənin 25%-ni tam ədədlər, 15%-ni ifadələr və sadə bərabərliklər, 10%-ni isə kəsrlər və onluq kəsrlərə aid suallar təşkil edir. Qeyd edək ki, tam ədədlər bu kateqoriya üzrə əsas komponent hesab olunur və şagirdlərdən tam ədədlərin hesablanması, həmçinin hesablamadan istifadə edərək problemləri həll etməsi tələb edilir. Sadə bərabərliklərdə dəyişənlər və kəmiyyətlər arasındakı ilkin anlayışlar daxil olmaqla, Cəbr (PreAlgebra) anlayışı da 4-cü sinif TIMSS qiymətləndirməsinin bir hissəsini təşkil edir. Lakin cisim və kəmiyyətlər bir çox halda yalnız tam ədədlərlə ifadə edilmədiyi üçün kəsr və onluq kəsrləri anlamaq da vacibdir. Şagirdlərdən məsələləri

həll etməkdən ötrü kəsr və onluq kəsrləri müqayisə etmək, toplamaq və çıxmağı bacarmaq da tələb olunur. Belə ki, nümunəvi qiymətləndirmə suallarından biri belədir: "Əli əvvəlcə maşınla 4,8 km, daha sonra avtobusla 1,5 km yol gedərsə, ümumilikdə neçə km yol getmiş olar?"

Respublikamızın ibtidai siniflər üçün qəbul olunmuş təhsil konsepsiyasına nəzər yetirsək, yuxarıda qeyd olunan məzmun üzrə komponentlərdə bir çox oxşarlıq olduğunu görmək olar. Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil məktəbləri üçün təhsil proqramı (kurikulumu) (2013) ibtidai siniflərdə "Riyaziyyat" fənninin məzmun xətləri üzrə əsas standartlarına görə şagirdin "Ədədlər" və "Əməllər" üzrə aşağıdakı bılıklarə sahib olmasını hədəfləyir:

- Milyon dairəsində əşyaları bir-bir və ya qruplarla saymayı, onluq say sistemində mərtəbə vahidlərinin qiymətini müəyyən etməyi, ədədləri oxumağı və yazmayı, müxtəlif ekvivalent formalarda təsvir etməyi, mərtəbə toplananlarının cəmi şəklində göstərməyi, ədədin hissəsini tapmayı bacarır;
- Mənfi olmayan tam ədədlər üzərində hesab əməllərini aparmağı bacarır, bu əməllər arasındaki əlaqələri başa düşür və onlardan məsələlərin həllində istifadə edir;
- Kəsrlər haqqında ilkin məlumatları əldə edir;
- Məsələ həllində və hesablamalarda gözəyari qiymətləndirmə aparır.

4-cü sinif üçün "Riyaziyyat" fənninin məzmun xətləri üzrə əsas standartlarına görə şagirdin "Ədədlər" və "Əməllər" üzrə aşağıda qeyd olunan bılıklarə sahib olmasını hədəflənir:

- Ədəd anlayışını, ədədin strukturunu, ədədlər arasındaki münasibətləri başa düşdüyüünü nümayiş etdirir, sadə kəsrləri tanır və şərhlər verir;
- Hesab əməllərinin mənasını, xassələrini və onlar arasındaki əlaqəni başa düşdüyüünü nümayiş etdirir və onlardan istifadə edir;
- Ədədlər üzərində hesab əməllərini yerinə yetirərkən və məsələ həlli zamanı təxminetmə bacarıqları nümayiş etdirir;

- Riyazi ifadələrdən istifadə edir və şərhlər verir;
- Ədədi ifadələrin müqayisəsini aparır və sadə tənlikləri həll edir;
- Sadə funksional asılılıqları riyazi ifadə edir və şərhlər verir.

TIMSS beynəlxalq qiymətləndirməsinin məzmun sahələrindən olan Cəbrin (PreAlgebra) Cəbr və Funksiyalar adı altında milli kurikulumuzda öz əksini tapması müsbət addım kimi qeyd edilə bilər. 4-cü sinif üçün "Riyaziyyat" fənninin məzmun xətləri üzrə əsas standartlarına görə şagirdin Cəbr və Funksiyalar üzrə aşağıda qeyd olunan biliklərə sahib olması hədəflənir:

- Ədədi ifadələrin müqayisəsini aparır və sadə tənlikləri həll edir;
- Hesablamalarda riyazi ifadələrdən istifadə edir;
- Sadə funksional asılılıqları riyazi ifadə edir.

Ölçmə və Həndəsə

Həndəsə bizə formalar, ölçülər arasındaki əlaqələri anlamağa və vizuallaşdırmağa kömək edir. Ölçmə isə cisim və fenomenlərin xüsusiyyətlərinin (məsələn, uzunluq və zamanın) kəmiyyət göstəricisidir. Bu iki mövzu üzrə suallar hər biri 15% olmaqla ümumi qiymətləndirmənin 30%-ni təşkil edir. 4-cü sinif şagirdlərindən xətkəşdən istifadə edərək uzunluğu ölçü bilməsi, uzunluq, kütlə, həcm və saatə aid məsələləri həll etməsi, sadə fiqurların sahə və perimetrlərini hesablaması və kublardan istifadə edərək həcmi müəyyən etməsi tələb olunur. Həmçinin təhsiləlanlar xətlərin, bucaqların, 2 və 3 tərəfli formaların xassə və xüsusiyyətlərini, o cümlədən həndəsi əlaqələri də bilməlidirlər. Qiymətləndirmə suallarından birində şagirddən soruşulan sual belə olmuşdur: "Samir uzunluğu 100 m olan kvadrat şəkilli məktəb stadionunun kənarı ilə bir dəfə gəzsə, ümumilikdə nə qədər gəzmiş olar?"

"Riyaziyyat" fənni üzrə milli təhsil programına (2013) əsasən ölkəmizdə ibtidai sinif şagirdlərinin TIMSS-in 4-cü sinif riyaziyyat üzrə əsas məzmun sahələrindən olan Ölçmə və Həndəsə üzrə yuxarıda qeyd etdiyimiz biliklərə sahib

olması hədəflənir. Belə ki, milli təhsil proqramında ibtidai sinifdə oxuyan şagirdlərin bu istiqamətdə yiyələnməli olduğu biliklər aşağıdakı kimi verilmişdir:

- Kəmiyyətlərdən (uzunluq, sahə, həcm, zaman, kütlə, dəyər) həyatı məsələlərin həllində istifadə edir;
- Sadə müstəvi fiqurları və fəza cisimlərinin xüsusiyyətlərini müəyyən edir, onların əsasında ölçmə və hesablamalar aparır;

4-cü sinif şagirdlərinin isə aşağıdakı biliklərə sahib olması hədəflənir:

- İstiqamət və məsafə anlayışları ilə bağlı sadə məsələləri sxematik təsvir əsasında həll edir və şərhlər verir;
- Sadə həndəsi fiqurların bəzi xassələrini bilmərək onlardan çalışmaların həllində istifadə edir;
- Eyni adlı kəmiyyətlərin müqayisəsini aparır və müqayisənin nəticəsini şərh edir;
- Ölçü vahidlərindən və alətlərindən istifadə edərək kəmiyyətləri ölçür və nəticəni qiymətləndirir.

Data

Müasir cəmiyyətdə məlumatların sürətlə artması insanların gündəlik həyatda kəmiyyət əsaslı məlumatların vizual formaları ilə tez-tez qarşılaşmasına səbəb olmuşdur. Belə ki, internet, qəzetlər, jurnallar, məqalələr və tədris kitablarında cədvəl və qrafiklərlə təqdim olunmuş verilənlər geniş yayılır. Bu səbəbdən şagirdlər qrafik və cədvəllərin verilənləri müqayisə etmək üçün informasiyanı qruplaşdırmağa kömək etdiyini bilməyə ehtiyac duyurlar. Verilənlər üzrə məzmun məlumatların oxunması, şərh edilməsi və təqdim edilməsi (15%), verilənlərdən istifadə etməklə məsələlərin həll edilməsi (15%) kimi 2 hissədən ibarətdir. 4-cü sinif şagirdlərinin müxtəlif verilənlərin təsvir formalarını tanıması və oxuya bilməsi lazımdır. Bu mövzu üzrə suallar verilənlərin toplanması, qruplaşdırılması və qrafiklər vasitəsilə təqdim olunması, həmçinin həmin qrafiklərdən istifadə etməklə sualları cavablandırmasından ibarətdir. Bundan başqa, şagirdlərdən məsələləri həll etmək üçün birdən çox mənbədən istifadə etməsi istenilir.

Milli kurikulumumuzda bu məzmun xətti Statistika və Ehtimal adı altında verilmişdir. Milli kurikuluma əsasən ibtidai sinif şagirdi bu məzmun xətti üzrə təlim nəticələrinə görə aşağıdakı biliklərə yiyələnməlidir:

- Məlumatları toplayır, sistemləşdirir və alınan nəticələri şərh edir;
- Ehtimalla bağlı bəzi ifadələri (mümkündür, qeyri-mümkündür, baş verə bilər, baş verə bilməz) bilir və onlardan sadə proqnozların verilməsində istifadə edir.

4-cü sinif şagirdinin isə aşağıdakı biliklərə sahib olması hədəflənir:

- Məlumatların təhlili üçün müvafiq metod seçir və tətbiq edir;
- Toplanmış məlumatlara əsasən proqnozlar verir, sadə ehtimal anlayışını başa düşür və tətbiq edir.

TIMSS 2019 4-cü sinif riyaziyyat qiymətləndirməsinin məzmun xətləri ilə milli kurikulumun eyni dövr üzrə məzmun xətlərinin müqayisəli təhlili arada ciddi fərq və ziddiyətin olmadığını göstərir.

TƏBİƏT ELMLƏRİ ÜZRƏ TIMSS QİMƏTLƏNDİRİMƏSİNİN MİLLİ MƏZMUN VƏ STANDARTLARLA MÜQAYISƏLİ TƏHLİLİ

TIMSS 2019 qiymətləndirməsində təbiət elmləri üzrə məzmun sahələrinə aid olan sualların faizləri Cədvəl 1-də göstərilmişdir. Bu məzmun sahələrinin hər biri bir neçə əsas mövzu sahəsini və hər bir mövzu sahəsi öz növbəsində bir və ya daha çox alt mövzunu əhatə edir.

Həyat elmləri

Həyat elminin öyrənilməsi şagirdlərə daxili marağından istifadə edərək ətrafdakı canlı aləmi anlamaq imkanı verir. 2019-cu ildə bu məzmun istiqaməti aşağıdakı mövzuları əhatə etmişdir (Centurino & Jones, t.y.):

- Orqanizmlərin xüsusiyyətləri və həyat prosesləri;
- Həyat siklləri, çıxalma və irsiyyət;

Cədvəl 1 Təbiət elmləri (4-cü sinif)

Məzmun sahələri	Sualların faizi
Həyat elmləri	45%
Fizika	35%
Coğrafiya	20%

- Orqanizmlər, ətraf mühit və onların qarşılıqlı əlaqələri;
- Ekosistemlər;
- İnsan sağlamlığı.

Dördüncü sinifdə şagirdlərdən orqanizmlərin ümumi xüsusiyyətləri və funksiyaları, onların olduğu ətraf mühit, digər orqanizmlərlə qarşılıqlı əlaqələrinə dair bilik və bacarıqların mənimsənilməsi gözlənilir. Şagirdlərə həyat siklləri, irsiyyət və insan sağlamlığı ilə əlaqəli ilkin bioloji anlayışların öyrədilməsi, sonrakı siniflərdə "Biologiya" fənninin tədrisi üçün zəmin yaradır.

Fizika

Dördüncü sinifdə şagirdlər ilkin fiziki anlayışları anlamaqla gündəlik həyatda müşahidə etdikləri çoxsaylı fiziki hadisəni izah edə biləcəklərini öyrənirlər. 2019-cu ildə bu məzmun istiqaməti aşağıdakı mövzuları əhatə etmişdir:

- Maddənin təsnifatı, xüsusiyyətləri və maddədəki dəyişikliklər;
- Enerji və enerji ötürümə formaları;
- Qüvvə və hərəkət.

Dördüncü sinif şagirdləri maddənin fiziki hali (qatı, maye və buxar), vəziyyəti və şəklində ümumi dəyişikliklər haqqında anlayışa sahib olmalıdır. Bu, yuxarı siniflərdə həm kimya, həm də fizikanın öyrənilməsi üçün zəmin yaradır. Şagirdlər, eyni zamanda ümumi enerji mənbələrini və onların praktik istifadəsini bilməli, işıq, səs, elektrik və maqnetizm haqqında əsas anlayışları da anlamalıdır. Qüvvə və hərəkətlərin öyrədilməsi, uşaqların müşahidə edə biləcəyi hərəkətlərlə (cazibə qüvvəsinin təsiri və ya itələmə və çəkmə) əlaqəli şəkildə həyata keçirilir.

Coğrafiya

Coğrafiya həm Yer, həm də onun Günəş sistemindəki mövqeyi haqqında araştırma aparır, dördüncü sinifdə şagirdlərin gündəlik həyatda müşahidə edə biləcəyi anlayış və proseslərin öyrənilməsini əhatə edir. 2019-cu ildə bu məzmun istiqaməti aşağıdakı mövzuları əhatə etmişdir:

- Yerin fiziki xüsusiyyətləri, resursları və tarixi;
- Yerin havası və iqlimi;
- Günəş sistemindəki Yer planeti.

AZƏRBAYCANIN MƏZMUN BAXIMINDAN TIMSS 2019 NƏTİCƏLƏRİ

Riyaziyyat üzrə şagirdlərimizin orta göstəricisi 515 bal (qrafik 1), təbiət elmləri üzrə isə 427 bal olmuşdur (qrafik 2).

Təbiət elmləri üzrə məzmun nəticələrinə nəzər saldıqda, yer elmi və ya coğrafiya üzrə nəticənin ümumi ortadan yuxarı, həyat elmləri və fizika elmi üzrə nəticənin isə ümumi ortadan aşağı olduğunu görürük. Ümumilikdə isə Azərbaycan Respublikasının nəticəsi qiymətləndirmədə iştirak edən ölkələrin ortalama göstəricilərindən xeyli aşağıdır.

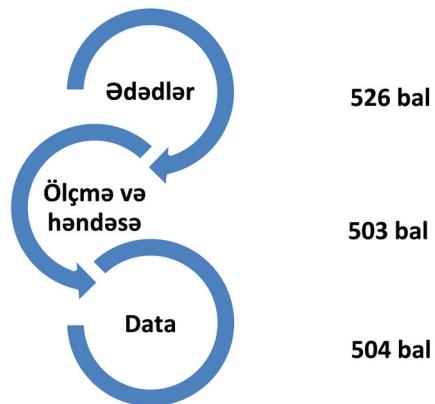
Təbiət elmləri üzrə nəticələrimizdə zəifliyin səbəbini anlamaq üçün iki sual nümunəsinə baxaq və ümumilikdə əhatə olunan mövzuların yerli məzmununda nə dərəcədə eks olunduğuuna nəzər salaq:

TIMSS QIYMƏTLƏNDİRİMƏ ÇƏRÇİVƏSİ İLƏ YERLİ MƏZMUNUN MÜQAYISƏSİ

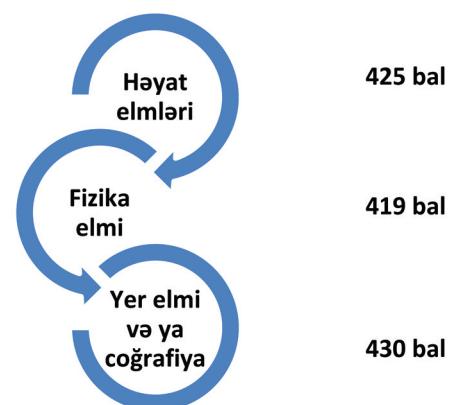
Qeyd olunan məzmun xətlərinin hansı alətlərlə ölçülüyü haqqında fikir formalaşması üçün sual nümunələrinə nəzər salaq. Əgər əvvəllər TIMSS tədqiqatı üzrə sualların bir qismi ictimaiyyətə açıqlanırdısa, 2015-ci ildən sonra beynəlxalq mərkəzin qərarına əsasən istifadə olunan suallar qapalı saxlanılır. Ona görə də TIMSS 2011 tədqiqatında istifadə olunan suallara diqqət yetirək (TIMSS 2011, Açıq suallar, t.y.):

Fizika/Sual 1: Əlinizdən yerə buraxığınız zaman bir cismin yerə düşməsinə səbəb olan nədir?

Qrafik 1 Riyaziyyat üzrə nəticələr



Qrafik 2 Təbiət elmləri üzrə nəticələr



A) maqnetizm;
B) ağırılıq qüvvəsi;
C) havanın müqaviməti;
D) əlinizin itələməsi.

Düzgün cavab B variantıdır.

Bu sual fizika fənni üzrə məzmun istiqamətinin “qüvvə və hərəkət” mövzusu üzrə şagirdlərin biliyini qiymətləndirmək məqsədi daşıyır. TIMSS-in təbiət elmləri üzrə qiymətləndirmə çərçivəsində hesab olunur ki, 4-cü sinfin sonunda şagird bu mövzu üzrə aşağıdakılardı bilməlidir:

a) Tanış qüvvələr (məsələn, cəzibə qüvvəsi) və cisimlərin hərəkəti (itələmə, özünə çəkmə kimi qüvvələrin bir cismin hərəkətini dəyişdirməsinə səbəb ola biləcəyini anlayır və s.);

b) Sadə maşınlar (məsələn, çarxlar, rampalar hərəkəti asanlaşdırmağa kömək edir, yəni qaldırmanın asanlaşdırır, tələb olunan qüvvəni azaldır, məsafəni dəyişdirir və qüvvənin istiqamətini dəyişdirir).

Azərbaycanda ibtidai təhsil səviyyəsində təbiətşünaslıq və ya başqa bir təbiət fənni tədris olunmur. Məzmunla qarşılaşdırma aparmaq üçün baxa biləcəyimiz yeganə fənn “Həyat bilgisi”dir. Bu fənnin müvafiq məzmun xətti isə “Təbiət və biz” adlanır. Həmin məzmun xətti üzrə ibtidai təhsilin sonunda nail olunması nəzərdə tutulan təlim nəticələrinə baxaq.

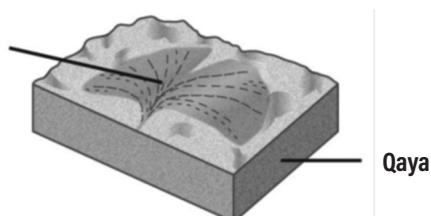
Sağird:

- Özünü təbiətin bir parçası kimi görə bilir;
- Təbiəti öyrənmənin əhəmiyyətini anlayır;
- Bilmədiklərini, yarımcıq bildiklərini və bildiklərini ayrdırdı;
- Təbiətlə temasda qazandığı bilik və bacarıqlardan faydalana bilir;
- İnsan bədəninin quruluşunu və əsas orqanlarının fəaliyyətini sadə şəkildə izah edir;
- Yaşadığı ərazinin ekoloji vəziyyətini yaxşılaşdırmaq məqsədilə sadə layihələr hazırlayıb təqdim edir;
- Yaşadığı ərazinin və Azərbaycan təbiətinin sadə coğrafi təsvirini verir (Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil məktəbləri üçün “Həyat bilgisi” fənni üzrə təhsil programı (kurikulumu) (I-IX Sınıflar), t.y.).

Bu mövzu üzrə “Həyat bilgisi” fənninin “təbiət və biz” məzmun xəttinə müraciət etsək, görərik ki, ibtidai siniflərin nə standartlarında, nə də alt standartlarında qüvvə və hərəkətlə bağlı maddə vardır. Hətta 1-4-cü sınıf dərsliklərinə diqqət yetirsək, görərik ki, qüvvə və hərəkət məsələsi ilə bağlı məzmun xətti verilməmişdir.

Coğrafiya/Sual 2: Qayadakı yarpaq şəkli çoxdan yaşmış bir bitkidən əmələ gəlib.

Yarpaq şəkli



Qaya

Bu bitki, təxminən neçə il bundan əvvəl yaşayıb?

A) bir il B) yüz il
C) min il D) milyon il

Düzgün cavab D variantıdır.

Bu sual yer elmi və ya coğrafiyanın məzmun istiqamətinin Yerin fiziki xüsusiyyətləri, resursları və tarixi mövzusu üzrə şagirdlərin biliyini qiymətləndirmək məqsədi daşıyır. TIMSS-in təbiət elmlərini qiymətləndirmə çərçivəsində hesab olunur ki, 4-cü sınıfın sonunda şagird bu mövzu üzrə aşağıdakılardı bilməlidir:

a) Yer kürəsinin fiziki xüsusiyyətlərini tanıyor (məsələn, Yerin qeyri-bərabər nisbətdə su və qurudan ibarət olduğunu və hava ilə əhatə edildiyini başa düşür və s.);

b) Yer kürəsinin resursları (su, külək, meşə və s. kimi gündəlik həyatda istifadə olunan resursları tanıyor və s.);

c) Yerin tarixi (külləyin və suyun Yerin landşaftını dəyişdirdiyini və Yer landşaftının bəzi xüsusiyyətlərinin (məsələn, dağlar, çay vadiləri) uzun müddət çox yavaş baş verən dəyişikliklərdən qaynaqlandığını qəbul edir. Yer üzündə uzun müddət əvvəl yaşmış bəzi heyvan və bitki qalıqlarının (fosillər) qayalarda tapıldığı qəbul edir və bu qalıqların yerləşdiyi yerdən Yer səthindəki dəyişikliklər barədə sadə nəticələr çıxarıır).

İlk iki bənd üzrə yerli məzmunda mövzulara rast gəlinsə də, Yerin tarixi ilə bağlı məsələlər ibtidai təhsilin heç bir sinfi üzrə standartlarda və dərsliklərdə verilməmişdir. Ölkəmizdə müvafiq məzmununa ümumi orta təhsil programında (5-9-cu sınıflar) rast gəlinir.

Yuxarıda qeyd olunan 2 sual nümunəsi TIMSS məzmununun yerli məzmundan necə fərqləndiyi haqqında fikir formalaşdırmaq məqsədi daşıyır. Göründüyü kimi, TIMSS qiymətləndirməsində əhatə olunan heç də bütün mövzular bizim ibtidai təhsilin məzmununda öz əksini tapmamışdır. TIMSS-in qiymətləndirdiyi mövzuların 54%-i (26 mövzudan 14-ü), ümumiyyətlə, bizim yerli məzmunda əhatə olunmayıb (Kelly et al., t.y.). Bu da qiymətləndirmə tədqiqatı keçirilən zaman şagirdlərimizin digər ölkələrin şagirdləri ilə müqayisədə bəzi biliklərinin olmaması

deməkdir. Məzmun xətləri üzrə yerli məzmunun nəzər saldıqda isə fizika elmi üzrə məzmunun xəttinin 83%-nin, həyat elmləri və coğrafiya məzmunun xəttinin isə 29%-nin yerli təhsil programında yer almadığını görürük. Hətta məzmun xətlərinin (həyat elmləri 45%, fizika elmi 35%, yer elmi və ya coğrafiya 20%) də suallar üzrə payının bərabər olmamasını nəzərə alsaq, öyrədilən mövzular üzrə şagirdlərimizin yaxşı nəticə göstərməsi belə, TIMSS üzrə orta balımızı artırmağa kifayət etməmişdir.

Riyaziyyat və Təbiət Elmləri üzrə Beynəlxalq Qiymətləndirmədə iştirak edib, yüksək nəticə göstərmiş ölkələrin yerli məzmununda TIMSS qiymətləndirmə çərçivəsi üzrə mövzuların nə dərəcədə əhatə olunmasına nəzər salmağı məqsədən müvafiq hesab edirik. Yüksək nəticə qazanan ölkələrdə TIMSS mövzularının əksəriyyətinin yerli məzmununda əhatə olunmasını görərik. Yüksək nəticə göstərmiş 10 ölkədən 6-da TIMSS mövzularının yarısı və ya daha çoxu yerli məzmunda öz əksini tapmışdır (Cədvəl 2).

Bu, bir daha onu göstərir ki, beynəlxalq qiymətləndirmə çərçivəsi ilə yerli məzmunun uyğunluğu yüksək nəticə əldə edilməsində mühüm rol oynayır. Amma bu ölkələrin heç də hamisində eyni qanuna uyğunluğu müşahidə etməməyimiz onu deməyə əsas verir ki, yerli məzmun və qiymətləndirmə çərçivəsinin uzlaşması yüksək nəticəyə aparan yeganə faktor deyil, çoxsaylı təsir elementlərindən sadəcə biridir.

Nəticə

Respublikamızın 4-cü sınıf “Riyaziyyat” fənni üzrə qiymətləndirməsinin nəticələrinin 2011-ci il ilə müqayisədə 2019-cu ildə daha yaxşı və dünya üzrə orta göstəricidən yuxarı olmasının əsas səbəblərindən biri kimi təhsildə məzmun xətlərinə edilən dəyişiklikləri qeyd edə bilərik. 2013-cü ildə qəbul olunmuş milli kurikulumun inkişaf etdirilməsi, həmçinin dərsliklərin təkmilləşdirilməsi məqsədilə hazırlanın “İbtidai siniflər üçün “Azərbaycan dili” və “Riyaziyyat” fənləri üzrə ehtiyat dərslik konsepsiyası”nı ölkəmizdə təhsilin keyfiyyətinin artırılması

Cədvəl 2	Ölkələrin yerli məzmununda TIMSS mövzularının sayı
Ölkələr	4-cü sinfin sonuna qədər öyrədilən TIMSS mövzularının sayı
Sinqapur	9/26
Koreya	14/26
Rusiya	13/26
Yaponiya	19/26
Tayvan	11/26
Finlandiya	9/26
Latviya	23/26
Norveç	9/26
ABŞ	24/26
Litva	20/26

istiqamətində müsbət hadisə saymaq olar. Xüsusilə “Riyaziyyat” fənni üzrə ehtiyat dərsliklərin TIMSS və PISA məzmun xətlərinə uyğunlaşdırılması, bu cür qiymətləndirmələrdə yüksək nəticələr göstərən Sinqapur, Cənubi Koreya və digər ölkələrin təcrübələrindən faydalanaq ölkəmizdə rəqabətə davamlı təhsilin formallaşmasında mühüm rol oynaya bilər. Bu fənn üzrə dərsliklərin müasirliyini və rəqabətini artırmaq məqsədilə dünyanın bir çox ölkələrinin “Riyaziyyat” fənni üzrə standartlarını və dərsliklərini uğurla təkmilləşdirmiş Sinqapur dövlətinin Marşal Kavəndiş İnstитutu ilə Azərbaycan Respublikasının Təhsil Nazirliyi arasında imzalanın müqaviləni bu sahədə müsbət addım kimi qeyd etmək olar.

Təbiət elmlərinə dair ibtidai təhsil programlarına nəzər saldıqda görülür ki, TIMSS qiymətləndirməsində ölçülən bilik və bacarıqların bir qismi yerli təhsilin məzmununda öz əksini tapmir. Bu da onu deməyə əsas verir ki, məktəblilərimizin TIMSS nəticələrinin aşağı olması onların digər ölkə şagirdlərindən zəif olduğunu göstərmir, çünkü şagirdlərimizdən

onlara öyrədilməyən mövzular üzrə suallar da soruşulmuşdur.

Qeyd etmək lazımdır ki, TIMSS bilik yarışı deyil, onun əsas məqsədi təhsil sistemimizin cari vəziyyətini qiymətləndirmək, çatışmazlıqları aradan qaldırmaq üçün müvafiq addımlar atmaqdır. Ona görə də Təhsil Nazirliyi və tabe qurumlar tərəfindən məzmunun təkmilləşdirilməsi və beynəlxalq standartlara uyğunlaşdırılması məqsədilə qabaqcıl ölkələrlə birgə işlər aparılır.

Onu qeyd etmək lazımdır ki, təhsildə akademik nəticələr yalnız onun məzmunundan asılı deyil. Buraya müəllimin pedaqoji keyfiyyəti, məktəb idarəetməsi, ev mühiti, valideynlərin təhsil səviyyəsi, ailənin iqtisadi rifahi, valideyn tərəfindən uşaq məktəbə getməzdən əvvəl həyata keçirilən erkən öyrənmə fəaliyyətləri, məktəb mühiti, o cümlədən şagirdlərin məktəbdaxili təhlükəsizliyi, məktəb resursları, məktəbəqədər təhsil kimi çoxsaylı faktorlar aiddir. Hesab edirik ki, bunlar beynəlxalq qiymətləndirmelərdə şagirdlərimizin nəticəsini daha da yaxşılaşdırmaq istiqamətində çox mühüm amillərdir. Çünkü təhsil çoxsaylı amillərin təsir etdiyi mürəkkəb sistem, həmçinin hər hansı dəyişikliyin öz bəhrəsini çox gec verdiyi bir prosesdir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi. 2019, 2 Dekabr. <https://edu.gov.az/az/page/9/19473>
- 2 Azərbaycan Respublikasının Ümumtəhsil Məktəbləri üçün Həyat Bilgisi Fənni üzrə Təhsil Proqramı (kurikulumu) (I-IX siniflər). (t.y.). Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu. Götürülmüşdür: 24 Dekabr, 2020, https://www.arti.edu.az/nodupload/editor/files/18_%20H%C9%99yat%20bilgisi-kurikulum.pdf
- 3 Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil məktəbləri üçün riyaziyyat fənni üzrə təhsil proqramı (kurikkulumu) (I-XI siniflər). Bakı, 2013.
- 4 Centurino, V., & Jones, L. (t.y.). TIMSS 2019 Qiymətləndirmə çərçivələri. TIMSS və PIRLS Beynəlxalq Tədqiqat Mərkəzi. Götürülmüşdür: 24 Dekabr, 2020, <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/frameworks/framework-chapters/science-framework/>
- 5 İbtidai siniflər üçün Azərbaycan dili və Riyaziyyat fənləri üzrə ehtiyat dərslik konsepsiyası. Bakı, 2016/2018.
- 6 Kelly, D.L., Centurino, V.A.S., Martin, M.O., & Mullis, I.V.S. (t.y.). TIMSS 2019 Ensiklopediyası: Təhsil Siyasəti və Riyaziyyat və Təbiət elmləri üzrə Kurikulum. TIMSS və PIRLS Beynəlxalq Tədqiqat Mərkəzi. Götürülmüşdür: 24 Dekabr, 2020, <https://timss.bc.edu/timss2019/encyclopedia/index.html>
- 7 Kitablar. (t.y.). Elektron Dərslik Portalı. Götürülmüşdür: 24 Dekabr, 2020, <https://www.e-derslik.edu.az/site/index.php>
- 8 Sinqapur modelli dərsliklərin hazırlanması təhsilimizə töhfə verəcək. (2020, 3 Dekabr). Azərbaycan Respublikasının Təhsil Nazirliyi. <https://edu.gov.az/az/page/9/19483>
- 9 TIMSS 2011 Açıq suallar. (t.y.). TIMSS və PIRLS Beynəlxalq Tədqiqat Mərkəzi. Götürülmüşdür: 24 Dekabr, 2020, <https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/international-released-items.html>
- 10 Ümumi təhsil pilləsinin dövlət standartları və proqramları (kurikulumları). Bakı, 2010.

LİSEYLƏRDƏ “FİZİKA” FƏNNİ ÜZRƏ PROBLEM ƏSASLI TƏLİMDƏ “FİŞBOUN” ÜSULUNDAN İSTİFADƏNİN ƏHƏMİYYƏTİ

QALIB ŞƏRİFOV

Fizika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji
Universiteti. E-mail: galib_sharifov@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0001-9836-0618>

Məqaləyə istinad:

Şərifov Q. (2021). Liseylərda “Fizika” fənni üzrə problem əsaslı təlimdə “Fişboun” üsulundan istifadənin əhəmisiyyəti. *Azərbaycan məktəbi*. № 4 (697), səh. 45-54

ANNOTASIYA

Dünyada baş verən texnoloji proseslər liseylərdə “Fizika” fənninin tədrisi zamanı da diqqətdən kənardə qalmayıb. Əksinə, fizika dərsində yeni tədris modellərinin və metodlarının istifadəsi aktuallaşıb. Fizika dərsində PBL (*Problem-Based Learning – problem əsaslı təlim*) modeli və orada Fişboun təlim üsulunun diaqramından istifadə edilməsi bir çox mürakkəb fizika qanunlarının daha dərindən mənimsənilməsinə kömək edir. Məqalədə liseylərdə fizika üzrə PBL dərslərin əhəmisiyyəti və bu dərslərdə Fişboun diaqramından istifadədən bəhs edilir. Qeyd olunur ki, belə dərslər şagirdlərin elmi potensialını və tədris prosesi zamanı qarşılaşdıqları problemləri məntiqi baxımdan həll etmək qabiliyyətini yaxşılaşdırır. Ona görə də, liseylərdə Fişboun diaqramı ilə PBL dərslərin keçirilməsi məqsədə uyğun hesab edilir. Məqalədə həmçinin PBL dərslərinin tədris mərhələləri pedaqoji baxımdan Fişboun diaqramı ilə ətraflı təhlil edilir və bəzi nümunələr verilir.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 22.10.2021
Qəbul edilib: 09.11.2021

Açar sözlər: Fizika, PBL, Fişboun, lisey, fəal dərs.

THE IMPORTANCE OF USING FISHBONE METHOD IN PROBLEM-BASED LEARNING ON THE SUBJECT OF "PHYSICS" IN LYCEUMS

GALIB SHARIFOV

PhD in Physics, Associate Professor, Azerbaijan State Pedagogical University. E-mail: galib_sharifov@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0001-9836-0618>

To cite this article:

Sharifov G. (2021). The importance of using Fishbone method in problem-based learning on the subject of "Physics" in lyceums. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 697, Issue IV, pp. 45–54

ABSTRACT

Technological processes taking place in the world have not been ignored during the teaching of "Physics" in lyceums. On the contrary, the use of new teaching models and methods in physics has become urgent. The use of PBL as a new model in physics lessons, as well as the Fishbone training method diagram, contribute to a better understanding of many difficult physics laws. The use of PBL (Problem-Based Learning) model and a diagram of the Fishbone learning method in physics help to master many complex laws of physics. The article deals with the significance of PBL lessons in lyceum physics, as well as the use of the Fishbone diagram in those lessons. It is noted that such lessons improve the scientific potential of students and their ability to solve problems logically during the teaching process. Therefore, it is considered expedient to hold PBL classes in high schools with Fishbone diagram. The article also analyzes the teaching stages of PBL lessons from the pedagogical point of view with Fishbone diagram and gives some examples.

Article history

Received: 22.10.2021
Accepted: 09.11.2021

Keywords: Physics, Problem-based learning, Fishbone, lyceum, active lesson.

GİRİŞ

Azərbaycan Respublikasının təhsil sistemində islahatların aparılma zərurəti dünyada texnologianın sürətlə inkişafından irəli gəlir. Bu prosesin fonunda fizika dərslərinin quruluşu və onun tədrisi prosesində istifadə olunan pedaqoji texnologiyalar təkmilləşir. Müasir dövrdə fizika dərslərində yeni mövzunu izah edərkən yalnız elmi biliklərlə zəngin məlumatların verilməsi darıxdırıcı və maraqsız olur. Çünkü şagirdlər fəal və interaktiv dərslərə daha çox maraq göstərir. Ona görə də ümumtəhsil müəssisələrində çalışan fizika müəllimləri innovativ və yaradıcı düşüncə qabiliyyətinə malik olmalı, daim təkmilləşməlidirlər.

MATERİALLAR VƏ METODLAR

Azərbaycan Respublikasının Prezidenti tərəfindən təsdiq olunan "Təhsil haqqında" Azərbaycan Respublikasının Qanununun 1.0.33. bəndinə əsasən "lisey - ümumi və tam orta təhsil səviyyələrində istedadlı şagirdlər üçün müvafiq təmayüllər üzrə təhsil xidmətləri göstərən ümumtəhsil müəssisəsi"dir ("Təhsil haqqında" qanun, 2009). Dünyada Azərbaycandakı liseylərin iş prinsipi ilə işləyən, lakin fərqli adla adlanan təhsil müəssisələri var: Amerikada "magnet school", İngiltərədə "spesialist school", Almaniyada "gymnazium", Avstraliyada "selective", Fransada "lisey". Bu onu göstərir ki, innovativ və yaradıcı olduqlarına görə liseylər diqqəti daha çox cəlb edir.

Liseylərdə müəyyən program çərçivəsində potensial istedadlı uşaqların üzə çıxarılması, istedad növlərinin diferensiasiyası, siniflərin buna uyğun formalaşdırılması, habelə ümumi və xüsusi qabiliyyətlərin inkişafına nəzarət həyata keçirilir. Həmin prosesdə müəllim və şagirdlər qarşılıqlı yaradıcılıq şəraitində optimal texnologiyaların hazırlanmasında iştirak edir. Müvafiq ədəbiyyatlarda müəyyən mövzulara dair yeni metodlardan istifadənin (Sharifov, 2020, 2020A), müəyyən layihələrin (Sharifov, 2020B) və virtual təcrübələrin (Sharifov, 2020C) həyata keçirilməsinin lisey şagirdlərinin praktik

bacarıqlarının artmasına böyük təsir göstərdiyi bildirilir. Bu məsələdə onlara beynəlxalq təcrübə ilə milli təhsil proqramlarının tələbləri əsasında hazırlanan müvafiq ədəbiyyatlar kömək edir.

Liseylər üçün fizikadan fənn kurikulumu olmadığına görə həmin təhsil müəssisələrində bu fənnin təlimi ümumtəhsil məktəbləri üçün tərtib edilən Milli Kurikulum üzrə aparılır. Bu sənəddə fizika təliminin məzmunu ətraflı göstərilib. Lakin buna baxmayaraq, müəllimlər lisey şagirdlərinin xüsusi turdan keçərək seçilməsini nəzərə alaraq çalışır ki, hər bir mövzu üzrə dərinləşdirilmiş biliklər versinlər. Bu səbəbdən də onlar digər kitablardan istifadə etməli olurlar.

Lisey şagirdlərində fizika dərslərində XXI əsr 4K bacarıqlarını (tənqidi təfəkkür, ünsiyət, əməkdaşlıq və yaradıcılıq) formalaşdırmaq üçün şagirdlərin yaradıcı qabiliyyətlərinin və praktik bacarıqlarının formalaşması əsas hədəflərdən biri kimi götürülür. Bu bacarıqları formalaşdırmaq üçün lisey müəllimi bir çox innovativ metod və üsullara yiyələnməlidir. Belə metodlardan biri də problem əsaslı təlim (PBL) metodudur. Bu metod – sistemləşdirilmiş problemlı təhsilin ən erkən forması kimi 1969-cu ildə Hovard Baruz və onun Kanadanın MakMaster Universitetinin tibb məktəbindən olan həmkarları tərəfindən işlənib hazırlanıb (Newman, 2005). Həmin yanaşma getdikcə bilik bazasının sürətlə genişləndiyi və şagirdlərin məhdud bir təhsil dövründə bu sahədə bütün biliklərə sahib ola bilmədiyi mövzu sahələrində istifadə olunur. Şagirdlər qruplarda işləyərkən artıq bilinməsi zəruri olanları, eləcə də problemin həllinə gətirib çıxara biləcək yeni məlumatları necə və haradan əldə etməyin lazım olduğunu bilirlər. Öyrənmə prosesinin asanlaşdırılmasında müəllimin rolü böyük əhəmiyyət kəsb edir.

PBL dərslərdə problemlər elə seçilməlidir ki, tədris proqramının bütün zəruri komponentlərini əhatə etsin. Lakin tədqiqatlar göstərib ki, (Strobel & van Barneveld, 2008; 2009) problemlə təlim şagirdlərin bacarıqlarının inkişafını, vərdişlərinin formalaşmasını, eləcə də elmi bilikləri dərindən mənimsəməsini təmin etmək üçün ən optimal təlim üsuludur.

Digər tərəfdən, bəzi pedaqoqlar təlim prosesinin əsas mahiyyətinin təhsilalanların imtahan nəticələrinin yaxşılaşdırılmasına (Firdaus et al., 2015) yönəldiyini göstəirlər. Bu da şagirdlərin idrakı bacarıqlarının kifayət qədər inkişaf etməməsinə səbəb olur. Çünkü məktəbdə təlim prosesi onların təfəkkür formalarının inkişafına deyil, mövzunun formal olaraq mənimşənilməsinə yönəldilib (Rohaeti, 2010). Məktəblərdə tədris və təlimə gəldikdə isə ən ümumi istifadə metodu mühazirə texnikasıdır. Bu, şagirdlərin daha az tənqididən düşünməsinə səbəb olan faktları yadda saxlamağa əsaslanır (Duplass & Ziedler, 2002). Buna görə də tədris və təlimdə fikrin düzgün qiymətləndirilməməsi şagirdlərin tənqididən və yaradıcı düşünmə qabiliyyətinə mənfi təsir göstərir (Zohar & Dori, 2003). Tənqididən düşüncə təfəkkürü problemləri vaxtında, səmərəli qiymətləndirmək və həll etmək qabiliyyəti kimi müəyyən edilir (Facione, 2015; Rohaeti, 2010; Şərifov, 2017).

Problemin həlli məqsədilə təşkil olunan təlim inkişafetdirici təlimlə sıx əlaqəlidir. Inkişafetdirici təlimin formalarından biri də problem əsaslı təlimdir. Bu təlim metodu şagirdlərin zehni səviyyəsinin, ilk növbədə yaradıcı təfəkkürünün, müstəqil idrak fəaliyyəti qabiliyyətinin müəyyən olunmasına xidmət edir. Polşa, Bolqarıstan, Almaniya və digər ölkələrin pedaqoqları problem əsaslı təlim nəzəriyyəsinin inkişafında bir çox həllledici nəticələr əldə ediblər (Weatherby, 2007; Grzeskowiak et al., 2009; Raycheva et al., 2016; Gessler & Sebe-Opfermann, 2018).

Problemlı təlimin ənənəvi tədrisdən fərqi həm tədris məqsədi, həm də tədris prosesinin təşkili prinsiplərindən ibarətdir. Tədrisdə problemlı yanaşma aşağıdakı bacarıqları formalaşdırır:

- Şagirdlərin idrak fəaliyyətinin gücləndirilməsi;
- Biliyin daha tam, dərin və şüurlu assimilyasiyası;
- Qarşıya çıxan praktik məsələlərin həllinə yaradıcı yanaşmanın formalaşdırılması;
- Yeni, qeyri-standart hallarda bilik tətbiq etmək bacarığı.

Beləliklə, problemlı tədrisin nəzəri əsasları yaradıcı idrak prosesinin əsas psixoloji qanunauyğunluqları kimi qəbul edilir. Yaradıcı idrak prosesinin 3 mərhələsi var:

1-ci mərhələ. Bu, problemlı vəziyyətin yaranması, onun ilkin təhlili və problemin formalaşdırılması ilə xarakterizə olunur;

2-ci mərhələ. Problemin həlli mərhələsi;

3-cü mərhələ. Problemin həlli üçün tapılan prinsipin həyata keçirilməsi prosesi və bu həllin düzgünlüğünün yoxlanılması.

Problem əsaslı tədrisin mahiyyəti ondan ibarətdir ki, tədris prosesində şagirdlərin həm xarakteri, həm də idrak fəaliyyətinin strukturu prinsipial şəkildə dəyişir. V. Okon yazar ki, problemlı tədris dedikdə, problemlı situasiyaların təşkili, onların formalaşdırılmasında və həllində şagirdlərə lazımi kömək göstərilməsi, nəhayət, əldə edilmiş biliklərin sistemləşdirilməsi və möhkəmləndirilməsi prosesinə rəhbərlik etmək kimi tədbirlərin məcmusu başa düşülür (Okon', 1968). Kudryavçev diqqəti ona yönəldir ki, problemlı təlim – insanın müstəqil düşüncə fəaliyyətinin psixoloji qanunauyğunluqlarına əsaslanan fəal təlim sistemidir. Bu cür tədrisin əsası – təhsilalanlara qarşı müxtəlif növ problemlı vəziyyətlərin yaradılması və təşkili, onların fəaliyyətinin idrak və praktiki məsələlər sisteminin həlli zamanı idarə edilməsidir (Kudryavtsev, 1991). Mahmutov yazar: “problemlı təlim – əvvəllər məlum tədris üsullarının tətbiqi qaydalarının yeni sistemidir. ... Ona görə də bu, daha çox şagirdin əqli fəaliyyətinin inkişafını, ümumi inkişafını təmin edir” (Makhmutov, 1977).

Amerika pedaqoqu Con Dyuya görə, məktəb həyata hazırlıqdan çox həyatın özünü əks etdirməlidir. Bu fikri əsas götürərək, ilk dəfə olaraq 1969-cu ildə Kanadanın MakMaster Universitetində tibb programı çərçivəsində problemyönlü dərslər tətbiq olunmağa başladı. Onu bu işə sövq edən əsas səbəb tiblə bağlı tələbələrinə deyilən didaktik mühazirə ilə onların klinikada rast gəldiyi situasiyaların çox fərqli olması idi. Sonralar bu dərs tipi Amerikanın tibb məktəblərinin 70%-də, eləcə də elmin bütün sahələrində, 1994-cü ildən isə

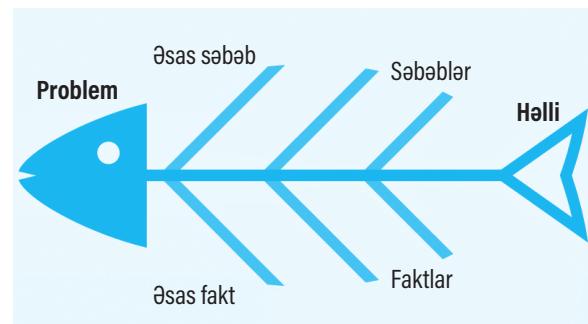
Finlandiyada və digər dövlətlərdə tətbiq olunmağa başladı (Pekka et al., 1999; Kinkade, 2005; Lim, 2012). Müəllimyönlü deyil, məhz şagird-yönlü olan belə dərslərdə təhsilalanlar müəyyən qruplara bölünür, onlara hər hansı praktik tətbiqlərə əsaslanan problem söylənilir və onlar da həmin problemin həlli yollarını araşdırmağa başlayırlar. Müəllim tərəfindən problemin qoyuluşu zamanı əsas diqqət, şagirdlərin keçmişdə iyiyələnmiş olduğu bilik və bacarıqlar əsasında, həmin problemin həll olunmasına yönəldilməlidir. Bu dərs qeyd edildiyi kimi, qrup şəklində aparılır və hər bir qrupda 4-8 şagirdin olması arzuolunandır. Müəllimin əsas vəzifəsi isə şagirdlərə rastlaşıqları çətinliklərin həllinə istiqamət göstərməkdir. Bu dərslərdə iştirak edən şagirdlərin bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqəsi dərs zamanı əldə etdiyi yeni bilikləri hafızələrində uzun müddət saxlamalarına səbəb ola bilər. Qrup daxilində şagirdlər özlərinə lider və katib seçirlər. Bu seçimlərin növbəti dərslərdə əvəz olunması tövsiyə olunur. Liderin əsas vəzifəsi qrupun digər üzvlərini fəallığa təşviq etmək, katibin işi isə müzakirə zamanı zəruri qeydləri aparmaqdır.

Problem əsaslı dərslərin təşkili mərhələlərinə aşağıdakılardır: anlayışların aydınlaşdırılması; problemin müəyyən edilməsi; problem ətrafında müzakirə və ya əqli hücum; problemin analiz olunması; araşdırmanın planlaşdırılması; araştırma; təqdimat və refleksiya (Şərifov, 2018A).

Bu cür dərslərdə yeni təlim üsullarından istifadə etmək məqsədə uyğundur. Belə üsullardan biri də Fişboun təlim üsuludur. Fişboun ingilis dilindən tərcümədə "Balıq sümüyü" adlanır. Bəzən "səbəb-nəticə diaqramları" da adlandırılın bu sxem 1943-cü ildə yapon alimi Kaora İskavə tərəfindən icad edilmişdir. Diaqramın dizaynı balıq skeletinə çox oxşardır. Buna görə də ona "balıq sümüyü" diaqramı da deyilir (Ciocoiu & Ilie, 2010; Luca, 2016).

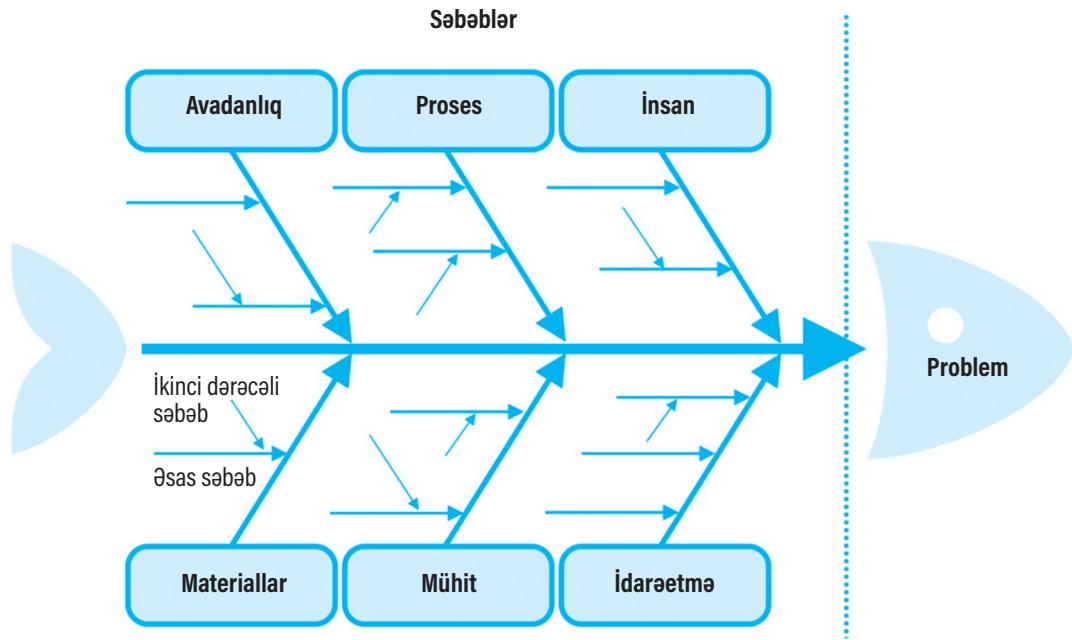
Elmi ədəbiyyatlarda Fişboun problemləri həll etmək üçün bir köməkçi vasitə kimi tövsiyə olunur (Nasir, 2014; Wong, 2011). Belə ki, PBL dərslərin Fişboun təlim üsulu ilə keçirilməsi şagirdlərin akademik performansını yaxşılaşdırır.

Şəkil 1 Fişboun təlim üsulunun diaqramı



Bu təlim üsulunu xarakterizə edən Fişboun diaqramı vasitəsilə problemi yaranan səbəbləri nəzərdən keçirmək üçün sistematik təhlil prosesini təşkil etmək olar (Ilie & Ciocoiu, 2010; Guo & Lu, 2011; Nasir, 2014; Wong, 2011). Başqa sözlə, informasiyanın təqdim edilməsinin bu diaqram texnikası problemin yaranması, onun səbəblərinin və təsdiqedici faktların aydınlaşdırılması, nəticənin formalasdırılması vasitəsilə hadisələrin təhlilinin gedisi obrazlı şəkildə nümayiş etdirməyə imkan verir. Bu diaqram problemlərin bir çox potensial səbəblərinin düzgün şəkildə təsnifatına kömək etməkdir. Fişboun diaqramının əsas məqsədi nəticə ilə ona təsir edən bütün amillər arasındaki əlaqəni qrafik şəklində göstərməkdir. Fişboun diaqramının "baş hissəsində" problem qoyulur. Sonra problemi yaranan səbəblər və onları təsdiqləyən faktlar verilir. Əlaqəli amillər müxtəlif kateqoriyalara birləşdirildikdə sintez də baş verir. Böyük, orta, və kiçik "sümüklər" səbəbin təsirinin dərəcəsini müəyyən edə bilər. Balığın başına daha da yaxın olan böyük sümüklər əsas səbəb və faktları göstərir, "baş"dan uzaqda yerləşən kiçik sümüklər isə problemin həllinə daha az təsir göstərir. Səbəb-nəticə diaqramı kimi istifadə edildikdə, Fişboun hər bir səbəbin təsir dərəcəsini təmsil etmək üçün istifadə edilə bilər. Bəzən Fişboun diaqramının mahiyyəti düzgün başa düşülmür, onun yalnız problem və səbəblərdən ibarət olması vurgulanır. Halbuki, bu diaqram səbəblərin təsir dərəcəsini, onlardan meydana çıxan faktları və yekun həlli əyani görməyə imkan verir (Şəkil 1). Bu səbəbdən

Şekil 2 Mürəkkəb Fişboun təlim üsulunun diaqramı



“Fizika” fənni üzrə PBL dərslərin Fişboun təlim üsulundan istifadə etməklə təşkili qoyulan problem üzrə səbəb və nəticənin düzgün müəyyənləşdirilməsi baxımından məqsədə uyğundur.

Fışboun diaqramı ilə iş qaydası belə ola bilər:

- Müəllim şagirdlərlə müzakirə etdikdən sonra problemin formalaşmasını “Balığın baş hissə-sində” qeyd edir;
- Təhsilalanlar problemin başvermə səbəblərini təhlil edərkən, əsas, həm də qeyri-əsas səbəbləri, onları təsdiqləyən faktları müəyyənləşdirir və “balığın sümüklərində” müvafiq yerdə qeyd edirlər;
- Şagirdlər səbəblərin və faktların təhlilindən sonra problemin həlli ilə bağlı təkliflərini “balığın quyrığında” qeyd edirlər.

Fışboun sxeminin daha mürəkkəb diaqramı da qurula bilər (Şəkil 2).

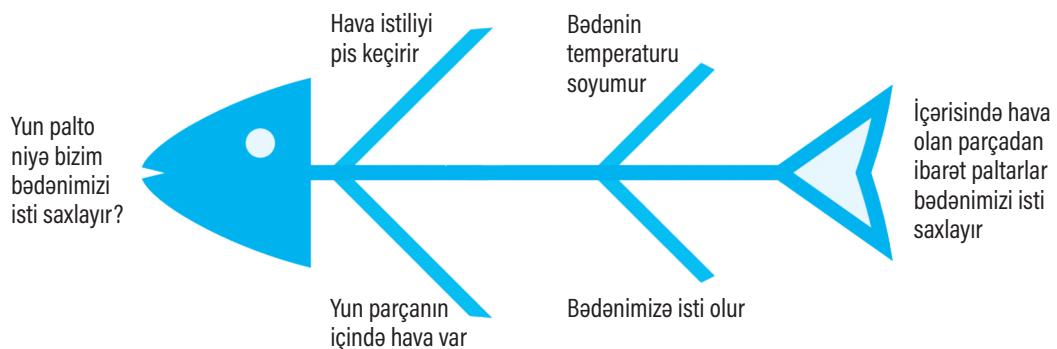
Məlumdur ki, liseylərdə fizika dərsləri 7E modeli əsasında keçirilir (Sharifov, 2020). Fişboun təlim üsulu bu dərsin müxtəlif mərhələlərini əhatə edə bilər. Fişboun diaqramı həm fərdi, həm frontal, həm də qrup işlərində

istifadə oluna bilər. Belə olduğu halda, diaqram frontal qrupda materialın öyrənilməsi zamanı uşaqlarla birlikdə, fərdi iş zamanı isə hər bir şagird tərəfindən ayrı-ayrılıqda doldurulur. Fişboun diaqramı nəinki layihə işlərində, həm də ev tapşırığı kimi istifadə etmək olar. Bu, təhsilalanlarda ünsiyət bacarıqlarının və idrak qabiliyyətlərinin inkişaf etməsinə kömək edə bilər. Fişboun təlim üsulu ilə keçirilən dərslərdə bəzən yalnız problemin səbəbi qeyd olunur. Bu, yekun olaraq şagirdə problemin əsas yaranma səbəbini müəyyənləşdirməyə imkan yaratса da, problemi həll etmir. Buna nümunə olaraq, VIII sinifdə tədris olunan istilikkeçirməyə dair “Yun palto niyə bizim bədənimizi isti saxlayır” sualını Fişboun təlim üsulu ilə aşdırmaq olar (Şəkil 3).

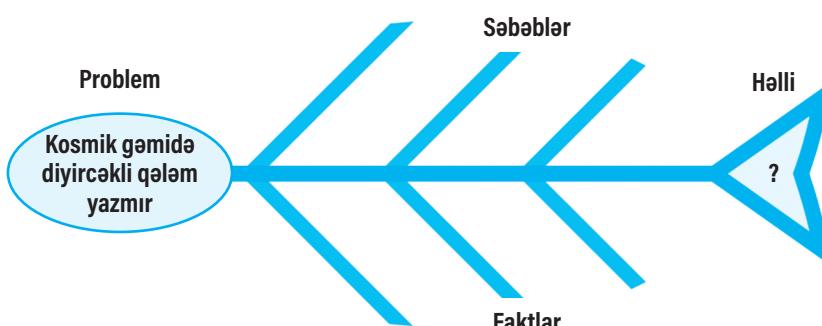
Şəkil 3-dən də görünür ki, "yuxarı sümük-lərdə" səbəblər, "aşağı sümüklərdə" isə faktlar qeyd olunur. Bu tip Fişboun diaqramı səbəbin dərəcəsini göstərmir, sadəcə səbəb və faktları toplamağa xidmət edir. "Quyruq" hissədə isə problemin cavabı yazılır.

Digər bir nümunə kimi çəki və çəkisizliyə aid Fişboun təlim üsulu ilə keçirilən PBL dərsi

Şəkil 3 İstilikkeçirmə hadisəsində Fişboun diaqramı



Şəkil 4 Fişboun diaqramında problemin tərtib olunması



araşdırıraq. Həmin dərsin ədəbiyyatda (Şərifov, 2018A) göstərilən mərhələlər üzrə ardıcılığı belə olacaq:

1. Anlayışların aydınlaşdırılması. Bu mərhələdə şagirdlər təklif olunacaq problemə aid termin və anlayışlar ətrafında fikir mübadiləsi aparır. Belə ki, onlar “çəki”, “ağırlıq qüvvəsi”, “ümumdünya cazibə qüvvəsi” haqqında müzakirələr aparır.

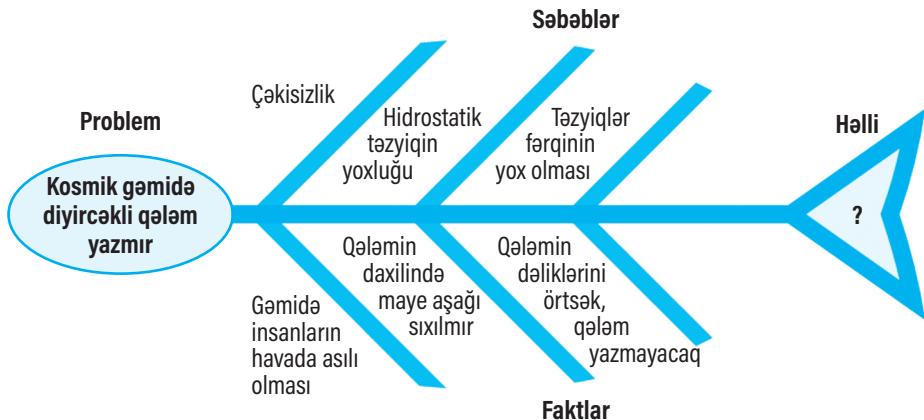
2. Problemın müəyyən edilməsi. Bu mərhələdə əsas məsələ problemin müəyyən olunmasıdır. Şagirdlər “Diyircəkli qələm kosmik gəmidə yazdır” adlı problemi mövcud olmasına müzakirə edirlər. Ona görə də müəllim lövhəyə Fişboun diaqramının “baş” hissəsində problemi yazar (Şəkil 4). Müəllimin dəqiq, düzgün sualları şagirdləri problemin həllinə təhrik etməlidir. Müəllimin əsas vəzifəsi şagirdlərin problemin dəqiqləşdirilməsi məqsədilə verdiyi suallara

böyük təmkinlə qulaq asıb, zərurət yarandığı halda öz məsləhətlərini verməkdən ibarətdir.

3. Problem ətrafında müzakirə və ya əqli hücum. Bu mərhələdə şagirdlər əqli hücum vasitəsilə müxtəlif izahlar, fikirlər və problemin həlli üçün alternativ yanaşmalar irəli sürür və sürətli fikir mübadiləsi aparmaq üçün ruhlandırılırlar.

4. Problemin analiz olunması. Bu mərhələdə əqli hücumun nəticələri analiz olunur, şagirdlərdən əvvəlki mərhələdə söylənilən fikirlərə analistik və tənqidü yanaşması gözlənilir. Belə ki, onlar Fişboun diaqramının “sümük” hissələrində səbəbləri (Şəkil 5) və bu səbəblərdən qaynaqlanan faktları qeyd edirlər. Qruplar daxilində katib vəzifələrini tutan şagirdlər daha fəal olmalıdır. Çünkü onlar deyilən fikirləri özlərində qeyd edir, həmin qeydlər isə növbəti mərhələlərdə qrup naminə istifadə oluna bilər.

Şəkil 5 Fişboun diaqramında problemi yaradan səbəb və faktların tərtib olunması



Şəkil 6 Fişboun diaqramında problemin həllinin tərtib olunması



5. Araşdırmanın planlaşdırılması. Bu mərhələdə qruplar əvvəlki mərhələlərin yekunu olaraq özləri üçün tapşırıq kimi araşdırmanın vəzifələrini müəyyən edir:

- Kosmosda çekisizliyin necə əmələ gəldiyini araşdırmaq;
- Diyircəkli qələmin necə işləməsini araşdırmaq;
- Ağırlıq qüvvəsinin qələmin mayesinə necə təsir etdiyini araşdırmaq.

Müəllim bu vəzifələrin düzgün tapılmasına nəzarəti həyata keçirir, zərurət yarandığı halda onların formallaşmasına kömək edir.

6. Araşdırma. Bu prosesdə qruplar dərs zamanı internetdən istifadə edərək tapşırılan vəzifələri yerinə yetirməklə yanaşı, problemin həlli üçün qrupdaxili araşdırmalara başlayırlar.

Pedaqoji baxımdan qruplar müxtəlif informasiya mənbələrini dəyərləndirməyə səy göstərirler.

7. Təqdimat. Bu mərhələdə şagirdlərin hər biri problemin həlli üçün bildikləri faktları qeyd edir. Sonra yekun olaraq problemin həllində qrupların mövqeləri, müəyyən elmi yanaşmaları və ya fikirləri söylənilir. Nəticələrlə bağlı fikirlər bildirilərkən, qruplara verilən reqlamentdən düzgün istifadə edilməsinə qrup liderləri məsuliyyət daşıyır. Yekunda qrupların fikirlərinə münasibət bildirməsi üçün hər bir şagirdə şərait yaradılır.

8. Refleksiya. Bu mərhələdə araşdırmanın nəticələri ümumiləşdirilir. Belə ki, Fişboun diaqramının “quyruq” hissəsində problemin həlli üçün optimal variantın təklifi qeyd edilir (Şəkil 6), “Qələmin içindəki mayenin təzyiq

altında germetik hazırlanması və ya kosmosda onu əvəz edən flamasterdən, yaxud da karan- daşdan istifadə etmək lazımdır" təklifi irəli sürürlür.

NƏTİCƏ

"Fizika" fənninin tədrisi zamanı lisey şagirdlərində yalnız bilik deyil, həm də praktik bacarıqların formalasdırılması bu fənn programının əsas hədəfi olmalıdır. Bununla yanaşı, dünyada sürətlənən texnoloji proseslərdə "Fizika" fənninin həm məzmun, həm də tədris baxımından təkmilləşdirilməsini labüb edir. Dünyada istifadəsi geniş yayılan müasir model dərslərdən biri PBL, təlim üsulu kimi isə Fişboun diaqramıdır. Lisey şagirdlərinin XXI əsr 4K və problem həllətmə bacarıqlarının inkişaf etdirilməsində bu tip tədris modelləri və metodlarından istifadə edilməsi daha məqsədəmüvafiqdir.

Istifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Azərbaycan Respublikasının Ümumtəhsil Məktəbləri Üçün "Fizika" Fənni Üzrə Təhsil Proqramı (Kurikulumu) (VI-XI siniflər). Bakı, 2013.
- ² Ciocoiu, C., Ilie, G. (2010). Application of fishbone diagram to determine the risk of an event with multiple causes. Management Research and Practice. v. 2. pp. 1-20.
- ³ Duplass, J.A., Ziedler, D.L. (2002). Critical Thinking and Logical Argument. Social Education, 66(5), 10-14.
- ⁴ Facione, P.A. (2015). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Insight Assessment, 1-30.
- ⁵ Firdaus, F., Kailani, I., Bakar, N.B., & Bakry. (2015). Developing Critical Thinking Skills of Students in Mathematics Learning, 9(3), 226-236.
- ⁶ Gessler, M., Sebe-Opfermann, A. (2018) Project-Based Learning in German Vocational Education and Training: A Structured Approach to Developing Self-Determined, Cooperative Problem-Solving Competence. 44. 397-418.
- ⁷ Grzeskowiak, M., Podlewski, R., Turowska-Koska, A., Zaba, Z., Drobnik, L. (2009). The First Attempt at Initiating Problem-Based Learning as A Method of Teaching-Learning at the University of Medical Sciences in Poznan, Poland. The Kaohsiung journal of medical sciences. v 25. 271-275.
- ⁸ Guo, W., Lu, H. (2011). Using Fishbone Diagrams in Inquiry-Based Teaching and Learning for Engineering Education. 235. 435-442.
- ⁹ Ilie, G., Ciocoiu, N. (2010). Application of fishbone diagram to determine the risk of an event with multiple causes. Management Research and Practice, 2(1), 1-20.
- ¹⁰ Kinkade S. (2005) A Snapshot of the Status of Problem-Based Learning in U. S. Medical Schools, 2003-04, Academic Medicine, 80, 3, pp. 300-301
- ¹¹ Kudryavtsev, V.T. (1991). Problemnaya obucheniye: istoki, sushchnost', perspektivy / Moskva : Znaniye. 80 s.
- ¹² Lim, W.K. (2012) Dysfunctional problem-based learning curricula: resolving the problem. BMC Med Educ v.12, p. 89
- ¹³ Luca, L. (2016). A new model of Ishikawa diagram for quality assessment. IOP Conference Series: Materials Science and Engineering. v. 161. p. 012099.
- ¹⁴ Makhamutov, M.I. (1977). Organizatsiya problemnogo obucheniya v shkole. Kniga dlya uchiteley. M. : Prosvetshcheniye. 240 s.
- ¹⁵ Nasir. (2014). Fishbone strategy in teaching english in indonesia: a tool organizer for learning efl reading. The Second International Conference on Education and Language, 1(1), 160-165.
- ¹⁶ Newman, M. (2005). Problem Based Learning: An Introduction and Overview of the Key Features of the Approach. Journal of veterinary medical education. 32. 12-20.
- ¹⁷ Okon, V. (1968). Osnovy problemnogo obucheniya : per. s pol'sk. M.: Prosvetshcheniye. 208 s.
- ¹⁸ Pekka J. V., Elise A. K, Doris M. H., Irma O. V. (1999) What happens in PBL tutorial sessions? Analysis of medical students' written accounts, Medical Teacher, 21, 3, 270-276
- ¹⁹ Raycheva, R., Angelova, D., Vodenova, P. (2016) Project-based learning in engineering design in Bulgaria: expectations, experiments and results. European Journal of Engineering Education. 42. 1-18.

²⁰ Rohaeti, E.E. (2010). Critical and Creative Mathematical Thinking of Junior High School Student. *Educationist Journal*, 4(2), 99–106.

²¹ Sharifov, G.M. (2020). Effektivnost' sovremennoy modeli obucheniya v shkolakh i litseyakh // Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovaniye, v, N9, pp 128-132.

²² Sharifov, G.M. (2020). The effectiveness of Head-to-tail method in solving challenging physics tasks // *Jurnal Pendidikan Fisika Indonesia*, v 16, N2, 132-139.

²³ Sharifov, G.M. (2020A). The misconceptions about the interpretation of light bulb resistance in specialized school // *Revista Mexicana de Física E*, v 18, N1, 90-96.

²⁴ Sharifov, G.M. (2020B). The double superior mirage in a specialized school // *Physics Education*, 2020, v 55, N3, 035003, 6pp.

²⁵ Sharifov, G.M. (2020C). The effectiveness of using a virtual laboratory in the teaching of electromagnetic in the lyceum // *Physics Education*, 2020, v 55, N6, 065011, 10pp.

²⁶ Strobel, J., van Barneveld, A. (2008). For what learning outcomes is PBL effective? Proceedings of the Preconference Symposium on PBL in Engineering Education. SEFI (European Society for Engineering Education) 36th Annual Conference, June 30– July 1, 2008, Aalborg, Denmark.

²⁷ Strobel, J., van Barneveld, A. (2009). When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 3(1), 44-58.

²⁸ Şərifov, Q.M. (2017). Kinematikadan kurikulum üzrə tərtib olunan tapşırıqlarda məntiqi, tənqidi və yaradıcı təfəkkürün inkişaf etdirilməsi// *Fizika, Riyaziyyat və İnformatika tədrisi*, N4, s. 3-9.

²⁹ Şərifov, Q.M. (2018). Liseylərdə fizikadan problem yönümlü dərslərin qurulmasının mərhələləri // *Fizika, Riyaziyyat və İnformatika tədrisi*, N4, s. 68-70.

³⁰ Şərifov, Q.M. (2018A). Liseylərdə fizikadan problem yönümlü dərslərin qurulmasının mərhələləri // *Fizika, Riyaziyyat və İnformatika tədrisi*, N4, , s. 68-70.

³¹ Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu. Bakı şəhəri, 19 iyun 2009-cu il, № 833-III Q.

³² Weatherby, K. (2007). Project-Based Learning around the World. *Learning & Leading with Technology*, v34 n5 p12-16

³³ Wong, K.C. (2011). Using an Ishikawa diagram as a tool to assist memory and retrieval of relevant medical cases from the medical literature. *Journal of Medical Case Report*, 5(120), 2–4.

³⁴ Zohar, A., & Dori, Y.J. (2003). Higher Order Thinking Skills and Low Achieving Students: Are They Mutually Exclusive. *Journal of the Learning Sciences*, 12(2), 145–181.

MÜTALİƏ PEDAQOJİ PROBLEM KİMİ

PİRALI ƏLİYEV

Pedaqoji elmlər doktoru, professor, Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu, Təhsilin iqtisadiyyatı və idarə olunması şöbəsinin müdürü.
E-mail: piralibexbud56@mail.ru | <https://orcid.org/0000-0003-2420-1125>

Məqaləyə istinad:
Əliyev P. (2021). Mütaliə pedaqoji problem kimi.
Azərbaycan məktəbi.
№ 4 (697), səh. 55-72

ANNOTASIYA

Araşdırmanın məqsədi mütaliənin pedaqoji problem olduğunu və məktəblilərin mədəniyyətinin formallaşmasında oynadığı rolü müəyyənləşdirməkdir. Bu sahədə apardığımız tədqiqatın dayanılığına nail olmaq üçün Azərbaycan Respublikasının Təhsil Nazirliyinin 2015-2019-cu illərdə ümumtəhsil məktəblərinin VIII-XI sinif şagirdlərinin iştirakı ilə təşkil etdiyi "Ədəbiyyat biliciləri" müsabiqəsinin məktəb, rayon (şəhər) və ölkə mərhələsinin imkanlarından istifadə etdik. Məktəb mərhəlesi, bədii əsər oxumağa meyil və maraq göstərən, Azərbaycan və dünya ədəbiyyatı nümunələrini davamlı mütaliə edən şagirdlərin aşkar çıxarılmasına həsr edilmişdir. Şagirdlər tərtib olunmuş sorğu vərəqlərindəki müvafiq sualları (oxuduqları əsərlər, onların müəllifləri, hər bir əsərin mövzusu, ideyası, tərbiyəvi əhəmiyyəti və s.) yazılı cavablandırılmışdır. VIII-IX siniflər üzrə 10-dan, X-XI siniflər üzrə 15-dən artıq mütaliə etmiş şagirdlərin adlı siyahısı hazırlanmışdır. Hər məktəbdən ən çoxu 3 şagird seçilmiş, onların adlı siyahısı (adı, soyadı, atasının adı, oxuduğu məktəb, sinif) rayon (şəhər) mərhələsində iştirak etmək üçün təhsil şöbəsinə (idarəsinə) təqdim edilmişdir. Müsabiqənin rayon (şəhər) mərhəlesi şagirdlərin Azərbaycan və dünya ədəbiyyatı (klassik ədəbiyyat, XX əsr ədəbiyyatı, müasir dövr ədəbiyyatı, görkəmli ədəbi şəxsiyyətlər və onların əsərləri, yaradıcılıq istiqamətlərinə görə onların müqayisəsi və s.) haqqında biliklərinin aşkar çıxarılmasına, oxuduqları bədii əsərlərin ictimai mahiyyətinin, insanların mənəvi tərbiyəsində rolunun, ədəbiyyat tarixində tutduğu yerin hansı səviyyədə dərk olunmasına yönəlmış, həmin əsərlər və onlarda əks etdirilmiş surətlər barədə müstəqil fikirlərinin öyrənilməsini əhatə edən tapşırıqlar hazırlanmışdır. Tapşırıqlar 15 sual olmaqla 2 və daha artıq variantda hazırlanmış, hər bir sual yazılı cavablandırılmışdır. Tapşırıqların müvafiq meyarlar əsasında qiymətləndirilməsi başa çatdıqdan sonra hər iki şifrə tutuşdurulmaqla şagirdlərin nəticəsi müəyyən edilmiş, həmin nəticələr əsasında reyting cədvəli tərtib olunmuş və qaliblər ölkə mərhələsinə göndərilmişdir. Ümumtəhsil məktəblərinin VIII-XI sinif şagirdlərinin iştirakı ilə ölkə mərhəlesi Bakı şəhərində təşkil olunmuş, bu mərhələdə 2016-ci ildə 93, 2017-ci ildə 111, 2018-ci ildə 110, 2019-cu ildə isə 125 nəfər iştirak etmişdir. Apardığımız araştırma göstərir ki, son vaxtlar təhsil sahəsində həyata keçirilən məqsədyönlü islahatlar uşaqların mütaliə mədəniyyətinin inkişafına da təsir göstərmüşdür. Bu işdə inkişafa nail olmanın səbəbi mütaliənin oxunun fəlsəfəsinin və metodikasının dəyişməsidir. Tədqiqatda mütaliə mədəniyyətinin formalşdırılması mərhələləri və 2019-cu ilin ölkə mərhələsinin nəticələrinin riyazi-statistik ümumiləşdirilməsi də aparılmışdır.

Məqalə tarixçəsi
Göndərilib: 27.10.2021
Qəbul edilib: 16.11.2021

Açar sözlər: Mütaliə mədəniyyəti, mənəvi-əxlaqi tərbiyə, intellektual inkişaf, sinifdən-xaric iş, ədəbi əsər.

READING AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

PIRALI ALIYEV

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Economics and Management of Education, Institute of Education of the Republic of Azerbaijan. E-mail: piralibexbud56@mail.ru
<https://orcid.org/ 0000-0003-2420-1125>

To cite this article:

Aliyev P. (2021). Reading as a pedagogical problem. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 697, Issue IV, pp. 55-72

ABSTRACT

The aim of the research is to determine the role of reading in the formation of school culture. In 2015-2019, the Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan held a competition "Literature connoisseurs" with the participation of students of 8 to 11 grades of secondary schools. The competition was organized at the school, district (city) and country levels. The school stage was dedicated to identifying students who have a tendency and interest in reading fiction and who regularly read examples of Azerbaijani and world literature. Students answered the relevant questions in the questionnaires (works they read, their authors, the topic, idea, educational significance of each work, etc.) in written form. A list of more than 10 students in grades 8 to 9 and more than 15 students in grades 9 to 11 is being prepared. A maximum of 3 (three) students from each school is selected and their list (name, surname, father's name, school, class) is officially submitted to the education department (office) for participation in the district (city) stage. The district (city) stage of the competition is aimed at revealing students' knowledge of Azerbaijani and world literature (classical literature, twentieth century literature, modern literature, prominent literary figures and their works, their comparison by creative directions, etc.), the social nature of the works of art, Tasks were prepared to understand the role of people in spiritual education, the place they occupy in the history of literature, to study their independent views on these works and the copies reflected in them. Tasks were prepared in 2 or more variants with 15 questions, each question was answered in writing. After the assessment of the tasks on the basis of the relevant criteria, the result of each student was determined by comparing the two codes. Based on these results, a ranking table was compiled and the winners were sent to the national stage. The country stage was organized in Baku with the participation of students of 8th to 11th grades of secondary schools and was attended by 93 people in 2016, 111 people in 2017, 110 people in 2018 and 125 people in 2019. The research showed that the recent targeted reforms in the field of education have also affected the development of children's reading culture. The reason for the progress in this work is the change in the philosophy and methodology of reading. The stages of formation of reading culture and mathematical-statistical generalization of the results of the country stage of 2019 were also conducted in the research.

Article history

Received: 27.10.2021

Accepted: 16.11.2021

Keywords: Reading culture, moral upbringing, intellectual development, extracurricular work, literary work.

GİRİŞ

Təhsilalanlarda mütaliə mədəniyyətinin formalasdırılması ümumi təhsilin əsas vəzifələrindən biridir. İnformasiyalı cəmiyyətdə yeni mədəniyyətin təşəkkülü şəraitində məktəblilərin dayanıqlı inkişafı, əsasən, formalasdırılacaq mütaliə bacarığından asılıdır. Bununla əlaqədar olaraq, mütaliəyə vərdişetmə alətlərinin hazırlanması və onun pedaqoji həlli üsullarının müəyyənləşdirilməsi böyük diqqət tələb edir. Müasir dövrdə gənc nəslin təlim və tərbiyəsində olan bəzi problemlər bizi narahat etməyə bilməz. Cəmiyyətin inkişafı təhsildən asılıdır, yəni hər hansı sosial əhəmiyyətli problem bu və digər şəkildə təhsil sisteminə təsir göstərir.

Müasir təhsilin fəlsəfəsi humanistləşdirməni əsas sayır ki, bu da hər bir uşağın fərdi xüsusiyyətlərini, marağını, istəyini, tələbatını, biliyini və bacarığını nəzərə almaqla daha əlverişli şəraitin yaradılmasını nəzərdə tutur. Bununla əlaqədar olaraq, şəxsiyyətönlü təhsil konsepsiyası təlimin məqsədində hər bir uşağın fərdi idraki bacarıqlarının inkişaf etdirilməsini önə çəkir.

XXI əsrədə informasiyanın sürətli inkişafı mütaliə mədəniyyətinin əhəmiyyətini müəyyən edən mühüm amillərdən sayılır. Pedaqoqlarımız şəxsiyyətin təşəkkül tapmasında onun nitq və təfəkkürünün inkişafında, mənəvi dünyasının zənginləşməsində mütaliənin əvəzsiz rol oynadığını göstərmış, dünyanın dərk edilməsində, insanın mədəniyyətinin yüksəldilməsində, dün-yagörüşünün zənginləşməsində onun mühüm imkanlara malik olduğu vurğulanmışdır.

PROBLEMİN ARAŞDIRILMASININ XÜLASƏSİ

Pedaqoji-psixoloji tədqiqatlarda (1-34) məktəblilərin mütaliə mədəniyyətinin formalasdırılması müxtəlif aspektdə təhlil edilmişdir. Bu araşdırımları məqsədinə görə bir neçə qrupa bölmək olar:

- İbtidai təhsil səviyyəsində şagirdlərin oxu bacarıqları;
- Ədəbiyyat təlimi prosesində oxunun inkişaf etdirilməsi və özünütəhsil;
- Oxunun sosiallaşması;

- Oxunun hədəfləri və istiqamətləri;
- Oxucu tərbiyəsi;
- Məktəblinin mütaliəsinin genişlənməsində müəllimin rolu;
- Mütaliənin sosial aspektləri;
- Oxu – kitabxana işi kontekstində;
- Oxu mədəniyyətinin inkişafı və tədris kitabının didaktik problemləri.

Tədqiqatlarda mütaliəyə pedaqoji və ya sosial-mədəni fenomen kimi baxılmış, şagird və tələbələrin oxusunda informasiya texnologiyalarının rolü (Belyayeva, 2009), gənclərin mütaliəsi və internet (Kondrat'yeva, Samokhina, 2011), hər bir oxucunun fərdiliyi (Voronicheva, 2010), müasir tendensiya və hər bir gəncin oxu problemi (Melent'yeva, 2009), məktəblinin mütaliəsi sosial-pedaqoji fenomen kimi və mütaliənin inkişafında məktəbin rolu; yeni-yetmənin yaş xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması; oxunun psixoloji aspektləri; təhsildə informasiya mədəniyyəti problemi; müasir ədəbi prosesdə mütaliəyə verilən yer; şagirdlərin nitqinin zənginləşdirilməsi; kulturoloji, psixoloji, filoloji və pedaqoji hadisə kimi nəzərdən keçirilmişdir.

Tədqiqatçılardan Chernetskaya O., Oleynikova A. (1999) kütləvi kitabxanalarda təşkil olunan mütaliənin aktual problemlərini, Butenko I.A. (1998) yeni texnologiyalar və oxu: yeni-yetmələrin və gənclərin xarici ölkə ədəbiyyatını oxusunun təhlili; mütaliə sosial-pedaqoji fenomen kimi; Kondrat'yeva O.N., Samokhina M.M. (2011) gənc oxucu internetdə; Kulikova O. (1996) gənc fransalı nə oxuyur; Marantsman V.G. (1986) ədəbiyyat fənninin təlimində oxunun təskili və təhlili; Chernetskaya O., Oleynikova A. (1999) bizim uşaqlar nə oxuyurlar və s. məsələləri araşdırmışlar.

Tədqiqatçılar ümumtəhsil məktəbi şagirdlərinin mütaliəsini vurğulamaqla bu sahədə inkişaf etmiş xarici ölkə təcrübəsinə də istinad etmişlər.

Aparılan tədqiqatların təhlili belə qənaətə gəlməyə əsas verir ki, mütaliə ümumtəhsil sistemində pedaqoji problem kimi aktuallığını saxlayır və dayanıqlı inkişafı təmin edir. Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin həyata keçirdiyi “Ədəbiyyat biliciləri” müsabiqəsinin nticələri də bunu deməyə imkan verir.

TƏDQİQATIN TƏTBİQİ METODİKASI

Ümumtəhsil məktəblərində şagirdlərin mütaliə mədəniyyətinin formallaşması prosesini özündə eks etdirən metodika bir neçə mərhələdən ibarətdir. Bədii əsəri dərkətmə meyari sayılan mütaliə şagirdin oxuduğunu anlaması, onun tərbiyəvi cəhətini, ideyasını dərk etməsi deməkdir. Lakin bu dərkətmənin özü də nisbidir və bir neçə mərhələdən ibarətdir. Burada əsəri, ümumiyyətlə, dərk etmək qabiliyyətindən başqa, oxucunun həyatının müxtəlif dövründə onun vəziyyətini müəyyən edən fərdi xüsusiyyətləri də nəzərə almaq lazımlı gəlir.

Şagirdin mütaliə mədəniyyətinin necə inkişaf etdiyini, hansı mərhələlərdən keçdiyini öyrənmək mütaliəyə rəhbərlik etmək üçün çox vacibdir. Onların müxtəlif fərdi-müstəqil oxu "tarixi" olsa da, bizə belə gəlir ki, ayrı-ayrı oxucu qruplarının mütaliə mədəniyyətində oxşar cəhət, onları birləşdirən ümumi bir yaxınlıq vardır. Bu əlamət onların mütaliə mədəniyyətinin hansı inkişaf mərhələsində olduğunu müəyyən etməyə imkan verir.

Məktəblinin mütaliə mədəniyyətini üç mərhələyə ayırmak olar:

Birinci mərhələ. Şagird oxucu kimi bədii əsərin, hər şeydən əvvəl, məzmunu, fabulası ilə maraqlanır. O istəyir ki, əsər daha çox maraqlı olsun, əsərdə əsas hadisənin inkişafi elə baş versin ki, nə ilə qurtaracağını əvvəldən fərz edə bilməsin. Çünkü hadisənin nə ilə qurtaracağını təsəvvür edə bilməyən oxucu kitabı daha maraqlı oxuyur. Belə şagirdlər üçün əsərin fabulasının maraqlı olması əsərin üstün cəhətidir. Bir qrup şagirdi isə çox da maraqlı fabulaya malik olmayan əsərlər qane edir. Onlar üçün əsərin əsas dəyəri qüvvətli hiss, həyəcan yaratmasındadır.

Mahiyət etibarilə hər iki qəbildən olan şagirdlər mütaliəni sadəcə əyləncə üçün edirlər. Bu, mütaliə mədəniyyətinin ən aşağı mərhələsidir. Bədii əsərin belə mütaliəsinin oxucuya təsiri olsa da, onu həyəcanlandıran hadisələrdən müsbət cəhətləri əxz etsə də, faydası çox az olur. Kitabın əsas dəyərini əyləndirməkdə görmək ideyaca və bədii cəhətdən zəif olan əsərlərə

üstünlük vermək deməkdir. Bu isə yaxşı kitabların göstərdiyi təsiri aradan qaldırır. Əyləndirici mütaliə oxucunun estetik zövqünü korlayır, onu getdikcə saxta, uydurulmuş hadisələr maraqlandırır, həqiqi sənət əsərləri ona çox zaman maraqsız gəldiyinə görə mütaliə edərkən mətnin səhifələrinin xeyli hissəsini oxumur. Belə oxucu əsəri ideyaca və formaca təhlil etməyə cəhd etmir, nadir hallarda isə əsərdəki hadisələrin real həyat hadisələri ilə müqayisəsini aparır.

İkinci mərhələ. Mütaliə mədəniyyəti birinci mərhələyə nisbətən yüksək olan şagirdi ikinci mərhələyə aid edirik. Belə şagirdlər birinci mərhələyə aid olanlardan iki cəhətə görə fərqlənir: 1) bədii əsərdən böyük estetik zövq və yüksək həzz alması; 2) oxumuş olduğu əsəri dərk etməsi. Onlar oxuduğu əsərlərdən həyat materialı, öz əxlaqi sıfətləri ilə rəğbət hissi oyadan qəhrəmanları axtarış tapmaq istəyirlər. Belə şagirdləri öz insani ləyaqətini itirməyən, əxlaqi keyfiyyətləri ilə qələbə çalan qəhrəmanın düşdürüyü mürəkkəb, çətin və təhlükəli vəziyyət narahat edir. Doğrudur, onların təhlili tam və hərtərəfli olmasa da, hər halda təhlildir. Məktəblinin təhlili başlıca olaraq əsərin qəhrəmanın xarakterinə həsr olunur. Belə şagird bədii əsərin əsas dəyərini onu narahat edən mövzuların, həyat hadisələrinin verilməsində görür. O, əsəri həyat həqiqətləri ilə müqayisə edib, bu və ya digər hadisənin düzgün təsvir edildiyini söyləyir, lakin yazıcıının bədii sənətkarlığını müəyyən etməyə nə təcrübəsi, nə biliyi, nə də məlumatı çatır.

Üçüncü mərhələ. Bu mərhələnin oxucusu böyük estetik mədəniyyəti, bədii yaradıcılıq xüsusiyyətini anlaması, əsəri bədii və ideya cəhətdən bütünlükə təhlil etmək qabiliyyəti ilə fərqlənir.

Şagird qəhrəmana ictimai, sinfi gözəl baxır, onun əxlaqi keyfiyyətini düzgün qiymətləndirir, onu müəlliflə eyniləşdirmir. Bununla belə o, əsərin ümumi ideyasına, obrazlarına, yazıçının bədii təhlil vasitələrinə diqqət yetirir. Belə şagirdlər bədii əsəri, tənqididən ədəbiyyatı müntəzəm surətdə mütaliə etmək vərdişi qazanması, hazırlıqlı və məlumatlı olması ilə fərqlənir.

Bununla da o, adı mütaliə ilə kifayətlənməyib, mütaliənin ali növü sayılan ədəbiyyatı dərindən öyrənməklə məşğul olur.

Öyrənmənin nəticəyönlü olması üçün bir neçə vasitədən istifadə edilir. Bunlardan biri əsər haqqında şagirdin yazılı qeydlər aparmasıdır. Bu qeydlər üç cür olur: 1) faktlara aid qeydlər; 2) bibliografik qeydlər; 3) mətnə aid qeydlər. Hadisələrin gedişini xarakterizə edən faktlara aid qeydlər əsərin nə vaxt yazıldığını, nə zaman nəşr edildiyini göstərən bibliografik qeydlərdir. Mətn qeydləri şagirdlərə öz fikrini aydın izah etməyə və hadisələrin nə dərəcədə düzgün təsvir edildiyini təhlil etməyə imkan yaratır. Qeydin aydın və məqsədə uyğun olması əsas şərtdir, çünki o, öyrənmə prosesində istifadə edilmək üçündür.

Fikri əsaslandırmaqdan ötrü isə ən çox sitatlardan istifadə edilir. Oxunmuş kitabdan qeydlər götürməyin ən ibtidai və sadə üsulu olan sitat seçmə zamanı məqsədə uyğunluq olmalıdır. Şagird sitati nə üçün götürdüyüünü bilməlidir. Bəzən fikri təsirli etmək üçün sitatın mətndən olduğunu demək lazımlıdır. Belə həllarda mətndə məqsədə uyğun olmayan sözləri sitatda yazmamaq da olar. Yazılmayan sözlər mənaya xələl gətirməməli, fikri yarımcıq qoymamalıdır. Buraxılan sözlərin yerinə 3-dən artıq nöqtə qoynulur, sitatın sonunda isə mənbə göstərilir.

Bu deyilənlərdən aydın olur ki, təkcə mütaliənin əhəmiyyətini başa düşmək və sadəcə olaraq mütaliə ilə məşğul olmaq azdır. Bilik xəzinəsindən tam istifadə etmək üçün mütaliə mədəniyyətinə yiylənmək vacib şərtidir. Ona görə də təhsilalanlar pedaqoqların mütaliə haqqında fikirlərini, görkəmli alımların bu haqda yazılmış olduqları əsərləri öyrənməlidirlər.

Ümumtəhsil məktəblərinin VIII-XI sinif şagirdləri arasında "Ədəbiyyat biliciləri" müsabiqəsinin təşkili mütaliə sahəsində çoxşaxəli işlərin həyata keçirilməsinə təkan verdi. Təhsil müəssisələrində hər bir oxucu "Mütaliə gündəliyi" və "Rəy kitabçası" hazırladı ki, bu da təhsilalanların mütaliəsinin səviyyəsini öyrənməkdə kitabxanaçıya və müəllimə kömək etdi.

V-XI siniflər üçün hazırladığımız fakültativ məşğələlər ("Müxtəlif janrlı bədii əsərlərin təhlili", "Uşaq qiraəti", "Detektiv ədəbi janr", "Azərbaycan və dünya ədəbiyyatı nümunələrinin integrasiyası", "Bədii mətnin təhlili", "Ədəbi diyarşunaslıq" və s.) tarixi-ədəbi kontekstdə Azərbaycan ədəbiyyatı üzrə məktəb kursunun məzmununda araşdırılır. Bu iş, yuxarı sinif şagirdlərində bədii əsərlərin spesifik xüsusiyyətlərinin elmi cəhətdən əsaslandırılmasında, müstəqil təhlil olunmasında və kommunikativ nitq bacarıqlarının formalaşdırılmasında baza rolunu oynayır.

Məktəblilərin mütaliə mədəniyyətinin formalaşması ilə əlaqədar mövcud vəziyyətin təhlili, uşaqların oxusuna, oxunun tətbiqi problemlərinin həllinə ənənəvi yanaşmaların təbiətinə, mövcud ictimai maraqların dairəsinə dair bir sıra əsas nəticələr əldə etməyə imkan verdi. Mütaliə problemlərinə pedaqoji diqqət, bir qayda olaraq, ədəbi təhsili modernləşdirilmək cəhdlərində, yeni nəsil dərsliklərinin hazırlanmasında, təhsilin başlanğıc mərhələsində, ədəbiyyatın tədrisi metodikasının təkmilləşdirilməsində nəzərə alındı.

O da müəyyən olundu ki, təhsil praktikasında mütaliənin ümumi bir pedaqoji problem kimi qəbul edilməsinin zəruriliyi, bu işdə fənlərarası integrasiyanın imkanları lazımı səviyyədə qiymətləndirilmir. Mütaliənin keyfiyyəti məqsədyönlü şəkildə sosial uğurun mühüm amili, təhsil və fərdi hədəflərə çatmaq üçün zəruri şərt kimi qəbul edilmir. Ümumtəhsil məktəblərinin kitabxanaları mövcud vəziyyətdə ictimaiyyətin gözləntilərini tam doğrultmur. Lakin bununla belə, son illərdə mütaliəyə dəstək verən özəl və ictimai təşkilatların fəaliyyəti artmaqdadır.

Azərbaycanın dünya təhsil məkanına daxil olması, xarici ölkələrin mütaliə təcrübəsinin öyrənilməsi, təhlili, qiymətləndirilməsi və prosesin dəyişdirilməsi üçün müəyyən mexanizmlərin nəzəri və praktik inkişafını nəzərdə tutur. İnkışaf etmiş ölkələrin qabaqcıl təcrübəsini və Azərbaycanın mütaliə ilə bağlı ənənələrini nəzərə almaq məktəblilərin bu sahədəki problemlərinin həlli üçün vacib şərtidir. Gənc nəslin

mütaliəsinin yaxşılaşdırılması məqsədilə beynəlxalq təcrübənin öyrənilməsini zəruri edən amillərə aiddir:

- İnkişaf etmiş ölkələrin təcrübəsinin tətbiqinin Azərbaycanda mütaliə səviyyəsinin yüksəlməsinə kömək etməsi;
- Təhsil və kitabxana işçiləri ilə yanaşı, ictimai təşkilatların, media nümayəndələrinin əməkdaşlığı cəlb edilməsi;
- Mütaliənin ümummədəni dəyərə yiyələnmək üçün şərt olaraq qəbul olunması;
- Məktəblinin-oxucunun şəxsiyyətyönlü fəaliyyətinə pedaqoji dəstək verilməsi;
- Təhsil müddətində təhsilalanlarda mütaliəyə motivasiya yaratmağa xidmət edə biləcək məqsədyönlü proqramların hazırlanması;
- Təhsil müəssisələrinin xüsusiyyətləri nəzərə alınmaqla qarşılıqlı fəaliyyətin təşkili;
- “Ədəbiyyat biliciləri” layihəsində sosial-mədəni tərəfdaşlıq yolu ilə qarşılıqlı əlaqənin və fərdi “oxucu marşrutu”nun qurulması;
- Diaqnostik qiymətləndirmə əsasında şagirdlərin inkişaf xüsusiyyətlərinin və maraqlarının nəzərə alınması.

“Ədəbiyyat biliciləri” müsabiqəsinin nəticələrinə fenomenoloji və kulturoloji yanaşmalar aşağıdakı prioritətləri müəyyənləşdirməyə imkan verir:

- Mütaliə mədəniyyəti dəyərin formalmasına yönəlmış daxili və xarici proseslərin bütövlüyü kimi;
- Mütaliə vasitəsi ilə idraki çevikliyə, dəyişkənliyə nail olunması modeli.

Məktəblilərin mütaliəsini sosial-pedaqoji fenomen kimi aşağıdakı şərtlərlə müəyyənləşdirmək olar:

- Diqqəti tədris olunan mövzuya deyil (məktəblilərə mütaliəni mövzunun nəticəsi kimi təqdim etmək), onun dünya ilə əlaqəsinə yönəltmək;
- Diaqnostikaya, müəllimlərin intuitiv mühabimələrinə, ümumiyyətlə, qəbul edilmiş fikirlərə, habelə tədqiqatçının özünün həyat və peşə təcrübəsinə əsaslanmaq;
- Həyata keçirilən işin səmərəliliyi barədə mühakimə yürüdərkən, sosial-mədəni şəraiti nəzərə almaq və mövzunun mahiyyətini başa düşmək.

Pedaqoji problem olan mütaliənin əhəmiyyətini məktəblilərə düzgün çatdırmaq məqsədilə irəli sürdüyüümüz əsas fikirlərin təcrübədə tətbiqini dörd hissəyə ayırmaq olar:

- Şagirdlərin mütaliəsinə pedaqoji dəstəyin təmin edilməsi;
- Məktəb mühitində mütaliə probleminin hərtərəfli həll yolu kimi müvafiq proqramların hazırlanması və tətbiqi;
- Mütaliədə geniş imkanlara malik olan ineqrasiyasının tətbiq edilməsi;
- Şagirdlərin mütaliəsini optimallaşdırmaq üçün əsas mənbə kimi sosial-mədəni tərəfdaşlığın təşkil olunması.

Təhsilalanların mütaliəsinin düzgün və effektli təşkili məqsədilə göstərilən pedaqoji dəstəyin qruplarla iş müddətində, oxumağa münasibətin xarakterində, oxu bacarığının səviyyəsində və maraqla dairəsi ilə fərqlənənlərin motivasiyasındakı əhəmiyyəti böyükdür.

Şagirdləri mütaliə ilə tanış etmək üçün pedaqoji dəstəyə daxildir:

- Şagird-oxucunun imkanları, bacarıqları, maraqları və çətinliklərinin pedaqoji diaqnostikası;
- Mütaliə ediləcək bütün mövzular üçün məlumat və metodiki dəstək (uşaqlar, valideynlər, müəllimlər);
- Şagirdin oxu fəaliyyətinə hazırlığını təmin etmək üçün şəraitin yaradılması, problemlı vəziyyətdə pedaqoji dəstək və yardım olunması;
- Şagirdin oxucu ehtiyaclarını aktuallaşdırın layihələrdə iştiraka cəlb edilməsi;
- Valideyn və şagirdlər üçün motivasiyaedici oxu mühitinin yaradılması.

“Ədəbiyyat biliciləri” müsabiqəsinin yekununa dair apardığımız təhlillərin ən əhəmiyyətli komponentləri kimi bunları qeyd edə bilərik:

- Məktəblilərin “Ədəbiyyat biliciləri” müsabiqəsi üzrə mütaliə səviyyəsini qiymətləndirmək üçün diaqnostik vasitələr hazırlanması və tətbiq edilməsi (“Bütün yollar mütaliəyə aparır”, “Mən və oxu”, “Mütaliə portfeli” və s.);
- Məktəblilərin “Mütaliə portfeli” və “Müəllimin tövsiyə etdiyi əsərlərin oxusu” ilə tanışlığına hərtərəfli dəstək üçün metodik tövsiyələr verilməsi;

- Hər bir şagirdin maraq və imkanları nəzərə alınmaqla məktəbli oxuları üçün təlimatların hazırlanması (oxunması tövsiyə edilən ədəbiyyat siyahısı, yaradıcı tapşırıqlar, problemlər) və həyata keçirilməsi;
- V-VI sinif şagirdləri üçün “Oxu – inkişaf deməkdir”, VII-IX sinif şagirdləri üçün “Oxu - özünütəhsilin əsasıdır”, X-XI sinif şagirdləri üçün “Oxu – filoloji profildir”;
- “Şair və yazıçıların həyat və yaradıcılığına səyahət” üzrə dərsdənkənar iş;
- Müəllimlər üçün təlim seminarları;
- “Mətn üzərində işləməyin pedaqoji texnologiyaları”, “Tənqidi düşüncənin inkişafı üçün oxu və yazı”, “Şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsinin orijinal yolları”, “Sürətli oxu strategiyası”, “Şüurlu oxunun komponentləri”, “Məktəblilərin oxusu pedaqoji vəzifə kimi”;
- İllik tədbirlər (Beynəlxalq savadlılıq günü, Oxular forumu və s.) və s.

Şagirdlərin mütaliyə cəlb olunma səviyyəsinin monitorinqi onlarda oxuya müsbət tendensiyanın olduğunu göstərir.

“Ədəbiyyat biliciləri” müsabiqəsi təşkil olunarkən mətnlə işləmək üçün yeni təhsil texnologiyalarından istifadəyə; oxu prosesində motivasiyaedici təhsil mühitindən istifadəyə; bədii əsəri xarici dildə oxumaq yolu ilə məktəblilərin mütaliə imkanlarını genişləndirməyə və zənginləşdirməyə; dialoji yanaşmada mütaliə edilmiş dramatik əsərləri ssenariləşdirməyə; valideynlərin iştirakı ilə oxuları intensivləşdirməyə; qapalı təhsil müəssisəsində (internat) məktəblilərin oxu ilə tanışlıq problemlərinin həllinə inteqrasiya olunmuş yanaşmaya üstünlük verilmişdir.

“Ədəbiyyat biliciləri” müsabiqəsinin keçirildiyi (2015-2019) tədris illəri nəticələrinə əsaslanaraq deyə bilərik ki:

- Müəllimlər həvəslə sosial və pedaqoji qarşılıqlı fəaliyyət layihələrində iştirak etməyə başladılar, bu istiqamətdə inkişafa nail olmaq üçün təhsilin məzmununda və texnologiyalarında dəyişikliklər etdilər, oxu mədəniyyəti yüksəldi;
- Müsabiqənin keçirilməsi məqsədilə seçilmiş məktəblərdə şagirdlərin oxu işinin diaqnostikası ilə tanışlıq göstərdi ki, mütaliənin sabit müsbət dinamikası əhəmiyyətli bir dəyər kimi qəbul edildi;

- Mütaliə metodikasının hazırlanmasında və həyata keçirilməsində iştirak etməyə hazır olan məktəblərin sayı artdı.

Təcrubi işin nəticələrinin təhlili təhsil müəssisəsinin şagirdləri oxu ilə tanış etmək üçün güclü bir mənbə olduğunu təsdiqlədi. Mütaliə pedaqoji fenomen kimi təsdiqini tapdı və təhsil kontekstində məktəblilərin mütaliəsi inteqrasiya olunmuş sosial və pedaqoji problem kimi qəbul olundu:

- Mütaliənin təhsil müəssisəsinin imkanları baxımından müəyyənləşdirilməsi (məqsəd, kontingent, auditoriya, resurs və s.);
- Sosial və pedaqoji iştirakçıların qarşılıqlı gözləntiləri və imkanları arasında adekvat bir tərazlığın formallaşması;
- Təhsil müəssisəsinin müasir cəmiyyətin aktual sosial-mədəni problemlərinin həllində perspektivli bir tərəfdəş kimi qəbul olunması;
- Danişıqlar, müştərək tədbirlər, təqdimatlar və s. prosesində iştirakçıların fərqli mövqeləri nəzərə alınmaqla əsas ideyaların anlaşılması koordinasiyası.

Məktəblilərin mütaliə bacarıqlarının inkişafı üzrə hazırlanmış metodika “Ədəbiyyat biliciləri” müsabiqəsinin təşkilində müəllimlərin nəticələrinin ildən-ilə yüksəldilməsinə kömək etdi.

“Ədəbiyyat biliciləri” müsabiqəsində şagirdlərin mütaliə bacarıqları aşağıdakı meyarlar üzrə qiymətləndirildi:

- Azərbaycan ədəbiyyatı tarixinin dövrləri və hər bir dövr üzrə görkəmli ədəbi simalar, habelə dünya ədəbiyyatının məşhur nümayəndələri haqqında təsəvvürlerin genişliyi;
- Bütövlükdə ədəbiyyatın, eləcə də ədəbi əsərlərin və mütaliənin insan həyatında rolu barədə əsaslandırılmış şəxsi fikirlərin ifadə olunması;
- Həyat və yaradıcılıqları ilə tanış olduqları ədəbi simalara və onların əsərlərinə şəxsi mövqedən yanaşılması, fərqli mülahizələrin yürüdülməsi;
- Azərbaycan və dünya ədəbiyyatında ən çox sevdiyi, həyatda bənzəmək istədiyi ədəbi qəhrəmanlar barədə şəxsi mülahizələrin yer alması;

Cədvəl 1 Qiymətləndirmə cədvəli

Səviyyələr	Meyarlar	Sualların cavabı (%-lə)	Qiymətlər (5 ballıq)	Sualların cavabı (%-lə)	Qiymətlər (10 ballıq)
I səviyyə	Ən aşağı	30%-dək	2	20%-dən aşağı 20-29	1 2
II səviyyə	Orta (kafi)	30-dan 60%-dək	3	30-39 40-49 50-59	3 4 5
III səviyyə	Yaxşı	60-dan 80%-dək	4	60-69 70-79	6 7
IV səviyyə	Yüksək	80-dən 100%-dək	5	80-89 90-94 95-100	8 9 10

- Öz rəyinə görə “Ədəbiyyat” dərsliklərinə daxil edilməsi zəruri hesab olunan yazıçılar haqqında fikirlərin bildirilməsi;
- Ayrı-ayrı ədəbi şəxsiyyətlərin yaradıcılıq xüsusiyyətlərinin oxşar və fərqli cəhətlərinin qeyd edilməsi;
- İfadə olunmuş fikirlərin qismən orijinal və lakonik xarakter daşımıası.

İnşa yazılarının qiymətləndirilməsində aşağıdakı meyarlar nəzərə alınmışdır:

- Mövzunun mahiyyət etibarı ilə əhatə olunması;
- İnşa yazısı üçün maraqlı formanın seçilməsi;
- Mövzu ilə bağlı müstəqil fikir və mülahizələrin əks olunması;
- Mövzuya yaradıcı yanaşma, habelə təhlil, müqayisə, ümumiləşdirmə və nəticəçixarma bacarıqlarının nümayiş etdirilməsi;
- Fikirlərin əsaslandırılmış, aydın, ardıcıl və lakonik ifadə olunması;
- Yazıda bədiiliyin təmin edilməsi.

Ölkə mərhələsi üzrə verilmiş sual-tapşırıqlar qiymətləndirilərkən, ilk növbədə, cavabların dəqiqliyinə və əhatəliliyinə, faktlara istinad edilməsinə xüsusi diqqət yetirilmişdir.

Qiymətləndirmənin nəticələri 100 ballıq şkalası ilə ölçülüb. Qiymətləndirmə zamanı suallar 4 müxtəlif səviyyədə tərtib edilib. Qiymətlər “2”, “3”, “4” və “5” olaraq müəyyənləşdirildi. 30

baladək “2”, 30 baldan 60-dək “3”, 60 baldan 80-dək “4”, 80 baldan 100-dək “5” qiymət verilib.

“Ədəbiyyat biliciləri” müsabiqəsinin ölkə mərhələsi üçün (2016-ci il) müəyyənləşdirilmiş suallar

1. *Ən çox bəyəndiyiniz ədəbi əsərlər. Həyat nümunəsi seçdiyiniz ədəbi qəhrəmanlar.*
2. *Azərbaycan ədəbiyyatında qəzəl janrının ən görkəmli nümayəndələri.*
3. *Azərbaycan dramaturgiyasının banisinin əsərləri.*
4. *Azərbaycan ədəbiyyatında hekaya ustası kimi məşhurlaşan yazıçıların oxuduğunuz əsərləri.*
5. *“Ədəbiyyat” dərsliklərində siz qane edən və qane etməyən cəhətlər.*
6. *Azərbaycanda sovet dövrü ədəbiyyatının (1920-1991) ən görkəmli nümayəndələrinin oxuduğunuz əsərləri (nəzm, nəsr, dram).*
7. *Müstəqillik dövründə fəaliyyətə başlamış Azərbaycan yazıçılarının oxuduğunuz əsərləri.*
8. *Azərbaycan ədəbiyyatında satirik janrin tanınmış nümayəndələrinin əsərləri.*
9. *Azərbaycan və dünya ədəbiyyatından oxuduğunuz tarixi roman janrında yazılmış əsərlər.*
10. *Mühəribədə igidlik göstərmiş Azərbaycan qəhrəmanlarına həsr edilən bədii əsərlər.*

Cədvəl 2

“Ədəbiyyat biliciləri” müsabiqəsinin ölkə mərhələsinin (2016) nəticəsi (faizlə)

Sualın nömrəsi	İştirakçı sayı	Ən aşağı %	Orta (kafi) %	Yaxşı %	Yüksek %	Müvəffəqiyət %	Keyfiyyət %
1	93	3,23	33,33	34,41	29,03	96,77	63,44
2	93	19,35	52,69	9,68	18,28	80,65	27,96
3	93	40,86	40,86	11,83	6,45	59,14	18,28
4	93	31,18	56,99	7,53	4,3	68,82	11,83
5	93	13,98	66,67	9,68	9,68	86,02	19,35
6	93	23,66	54,84	18,28	3,23	76,34	21,51
7	93	76,34	13,98	5,38	4,3	23,66	9,68
8	93	24,73	56,99	12,9	5,38	75,27	18,28
9	93	41,94	38,71	13,98	5,38	58,06	19,35
10	93	63,44	21,51	12,9	2,15	36,56	15,05
Cəmi	930	33,87	43,66	13,66	8,82	66,13	22,47

**“Ədəbiyyat biliciləri” müsabiqəsinin
ölkə mərhələsi üçün (2017-ci il)
müəyyənləşdirilmiş suallar**

1. Ədəbiyyat sahəsində Nobel mükafatına layiq görülmüş yazıçıların əsərləri.
2. Azərbaycan ədəbiyyatında həm nəsr, həm də dramaturgiya nümunələri yaratmış yazıçıların əsərləri.
3. Hekayə, povest və romanı bir-birindən fərqləndirən cəhətlər.
4. Azərbaycan və dünya ədəbiyyatında detektiv janrında oxuduğunuz əsərlər.

5. Azərbaycan klassik ədəbiyyatının görkəmli nümayəndələrinin məşhur əsərləri.

6. Müstəqillik dövründə fəaliyyətə başlamış Azərbaycan yazıçılarının oxuduğunuz əsərləri.

7. Dünya ədəbiyyatında müharibə və azadlıq uğrunda mübarizə mövzularına həsr olunmuş əsərlər.

8. Azərbaycan aşiq ədəbiyyatının görkəmli nümayəndələri.

9. Azərbaycan ədəbiyyatında dini fanatizm mövzusunda yazılmış əsərlər.

10. XX əsr Azərbaycan nəşrinin görkəmli nümayəndələrinin məşhur əsərləri.

Cədvəl 3

“Ədəbiyyat biliciləri” müsabiqəsinin ölkə mərhələsinin (2017) nəticəsi (faizlə)

Sualın nömrəsi	İştirakçı sayı	Ən aşağı %	Orta (kafi) %	Yaxşı %	Yüksek %	Müvəffəqiyət %	Keyfiyyət %
1	111	73,87	10,81	8,11	7,21	26,13	15,32
2	111	34,23	40,54	18,92	6,31	65,77	25,23
3	111	23,42	48,65	18,02	9,91	76,58	27,93
4	111	36,04	36,04	18,02	9,91	63,96	27,93
5	111	24,32	51,35	20,72	3,6	75,68	24,32
6	111	72,97	18,92	7,21	0,9	27,03	8,11
7	111	25,23	47,75	23,42	3,6	74,77	27,03
8	111	15,32	47,75	26,13	10,81	84,68	36,94
9	111	19,82	54,05	19,82	6,31	80,18	26,13
10	111	24,32	39,64	26,13	9,91	75,68	36,04
Cəmi	1110	34,95	39,55	18,65	6,85	65,05	25,5

"Ədəbiyyat biliciləri" müsabiqəsinin ölkə mərhələsi üçün (2018-ci il) müəyyənləşdirilmiş suallar

1. Azərbaycan şifahi xalq ədəbiyyatının növləri və janrları. Şifahi xalq ədəbiyyatı nümunələrində sizi cəlb edən bədii keyfiyyətlər. Fikirlərinizi nümunələrlə əsaslandırın.

2. Ədəbiyyatın incəsənat növü kimi qəbul edilməsinin səbəbləri.

3. "Ədəbiyyat həyatın aynasıdır" fikrinin nümunələrlə əsaslandırılması.

4. İnsanın mənəvi aləminin zənginlaşməsində, həyata baxışının formallaşmasında və dünya-görüşünün genişlənməsində bədii ədəbiyyatın rolü. Sizdə dərin iz buraxmış bədii əsərlər və ədəbi obrazlar.

5. XX əsrin 37-ci illərinin repressiya qurbanı olmuş görkəmli adıblərimiz və onların əsərləri.

6. XIX əsrin sonları, XX əsrin əvvəllərində Azərbaycan cəmiyyətində ən çox narahatlıq doğuran problemləri əsərlərində əks etdirən yazıçılarımız və əsərləri.

7. Dünya ədəbiyyatından ən çox mütaliə etdiyiniz əsərlər. Həmin əsərlərdə sizi cəlb edən xüsusiyyətlər.

8. XX əsrin sonlarında Azərbaycanda başlanan milli azadlıq hərəkatında fəal iştirak edən yazıçılarımız və onların əsərləri.

9. Azərbaycan və dünya ədəbiyyatının görkəmli qadın nümayəndələrinin oxuduğunuz əsərləri.

10. Azərbaycan və dünya ədəbiyyatının nümunələri əsasında çəkilmiş kino-filmlər. Həmin

əsərləri əvvəllər oxumağınız haqqında. Əsərin oxunuşu sizə güclü təsir etmişdir, yoxsa kino variantı? Fikirlərinizi əsaslandırın.

"Ədəbiyyat biliciləri" müsabiqəsinin ölkə mərhələsi üçün (2019-cu il) müəyyənləşdirilən suallar

1. İmadəddin Nəsimi şeirlərinin məzmun və ideyası.

2. Ən çox mütaliə etdiyiniz yazıçının əsərlərində siza təsir edən amillər.

3. C.Məmmədquluzadə ilə M.Ə.Sabir yaradılığını birləşdirən xüsusiyyətlər. Oxuduğunuz əsərləri.

4. C.Cabbarlinin oxuyaraq bəyəndiyiniz hekayə və dram əsərləri.

5. Azərbaycanın görkəmli şəxsiyyətlərinin (dövlət xadimi, sərkərdə, şair, mühərribə qəhrəmanı və s.) həyat və fəaliyyətini əks etdirən mütaliə etdiyiniz bədii əsərlər. Həmin əsərlərin sizdə yaratdığı hiss və duygular.

6. Hekayə, povest və romanın fərqli xüsusiyyətləri.

7. Dünya ədəbiyyatından oxuduğunuz əsərlər (nəzm, nəşr, dram), onların ideyası və baş qəhrəmanları.

8. Müasir Azərbaycan yazıçılarından mütaliə etdiyiniz əsərlər.

9. İndiki şəraitdə bədii əsər yazılmasına ehtiyac duyulan mövzular.

10. Azərbaycan yazıçılarından Nobel mükafatına təqdim olunmalı əsər.

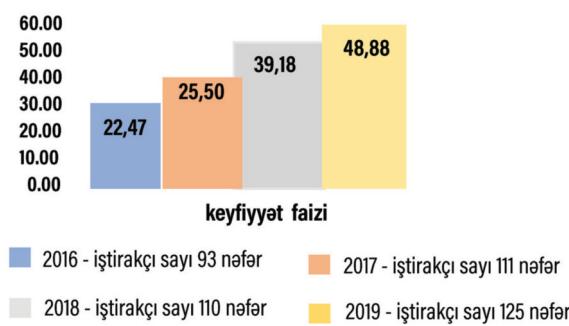
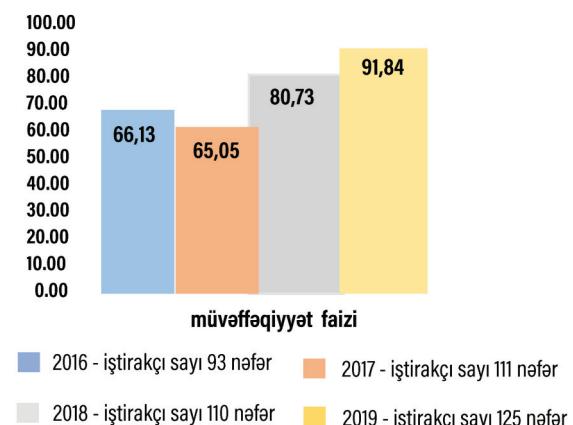
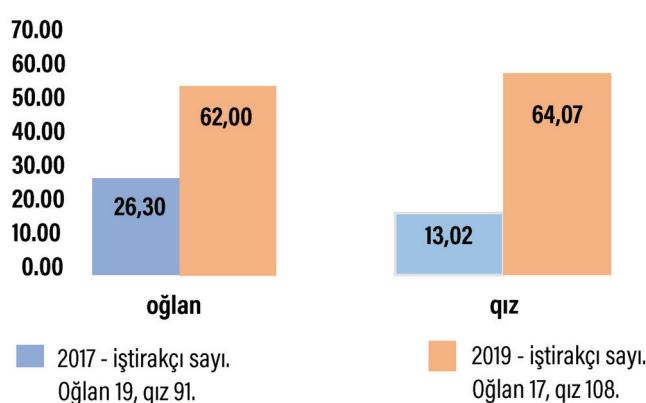
Cədvəl 4

"Ədəbiyyat biliciləri" müsabiqəsinin ölkə mərhələsinin (2018) nəticəsi (faizlə)

Sualın nömrəsi	İştirakçı sayı	Ən aşağı %	Orta (kafi) %	Yaxşı %	Yüksek %	Müvəffəqiyyət %	Keyfiyyət %
1	110	14,55	34,55	26,36	24,55	85,45	50,91
2	110	11,82	54,55	21,82	11,82	88,18	33,64
3	110	10,91	55,45	25,45	8,18	89,09	33,64
4	110	6,36	43,64	36,36	13,64	93,64	50
5	110	16,36	41,82	27,27	14,55	83,64	41,82
6	110	34,55	36,36	20	9,09	65,45	29,09
7	110	8,18	34,55	38,18	19,09	91,82	57,27
8	110	58,18	30	7,27	4,55	41,82	11,82
9	110	20,91	46,36	24,55	8,18	79,09	32,73
10	110	10,91	38,18	40	10,91	89,09	50,91
Cəmi	1100	19,27	41,55	26,73	12,45	80,73	39,18

Cədvəl 5 "Ədəbiyyat biliciləri" müsabiqəsinin ölkə mərhələsinin (2019) nəticəsi (faizlə)

Sualın nömrəsi	İştirakçı sayı	Ən aşağı %	Orta (kafi) %	Yaxşı %	Yüksek %	Müvəffəqiyət %	Keyfiyyət %
1	125	2,4	38,4	40	19,2	97,6	59,2
2	125	2,4	39,2	40	18,4	97,6	58,4
3	125	3,2	48	39,2	9,6	96,8	48,8
4	125	18,4	48	26,4	7,2	81,6	33,6
5	125	14,4	52	25,6	8	85,6	33,6
6	125	7,2	49,6	32,8	10,4	92,8	43,2
7	125	4	33,6	48,8	13,6	96	62,4
8	125	22,4	35,2	36	6,4	77,6	42,4
9	125	4	41,6	44,8	9,6	96	54,4
10	125	3,2	48	40	8,8	96,8	48,8
Cəmi	1250	8,16	43,36	37,36	11,12	91,84	48,48

Diaqram 1 illər üzrə keyfiyyətin müqayisəsi**Diaqram 2** illər üzrə müvəffəqiyət müqayisəsi**Diaqram 3** illər üzrə xarici ədəbiyyat oxuyan oğlan və qızların keyfiyyət müqayisəsi

Cədvəl 6 İnşa mövzusu: "Bədii ədəbiyyat həyatın aynasıdır" (2016-cı il). Nəticələr (faizlə)

İştirakçı	İştirakçı sayı	Ən aşağı %	Orta (kafi) %	Yaxşı %	Yüksek %	Müvəffəqiyət %	Keyfiyyət %
Ümumi	93	0,00	30,11	46,24	23,66	100	69,90
Qızlar	76	0,00	25,00	48,68	26,32	100	75,00
Oğlanlar	17	0,00	52,94	35,29	11,76	100	47,06

Cədvəl 7 İnşa mövzuları: "Mənəvi dəyərlərin formallaşmasında bədii ədəbiyyatın rolu və əhəmiyyəti haqqında düşüncələrim"; "Ən çox sevdiyim ədəbi qəhrəmanlar"; "Tarixi şəxsiyyətlər bədii ədəbiyyatda"; "Bədii əsərlərin kino həyatı" (2017-ci il). Nəticələr (faizlə)

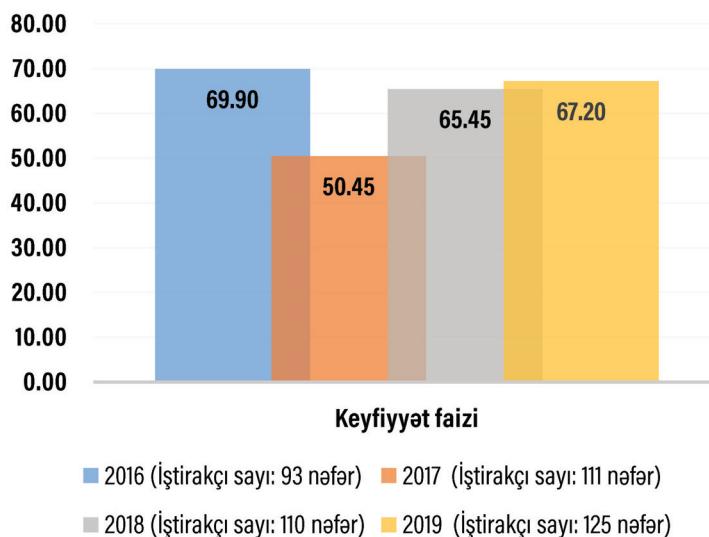
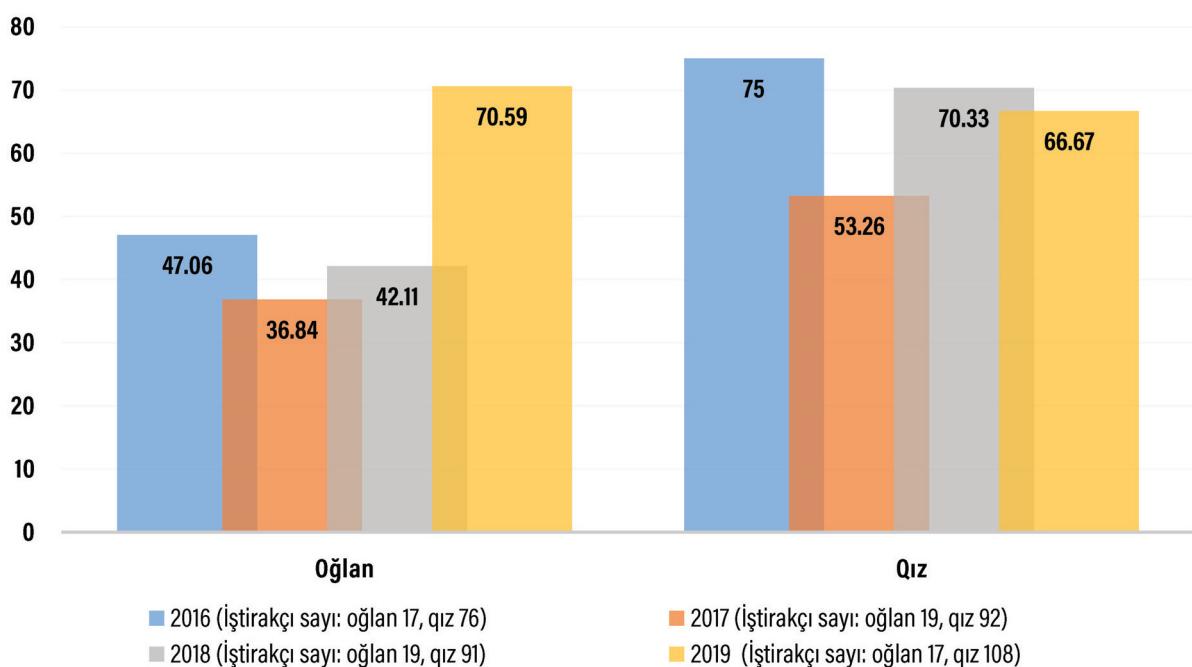
İştirakçı	İştirakçı sayı	Ən aşağı %	Orta (kafi) %	Yaxşı %	Yüksek %	Müvəffəqiyət %	Keyfiyyət %
Ümumi	111	1,80	47,75	37,84	12,61	98,20	50,45
Qızlar	92	1,09	45,65	42,39	10,87	98,91	53,26
Oğlanlar	19	5,26	57,89	15,79	21,05	94,74	36,84

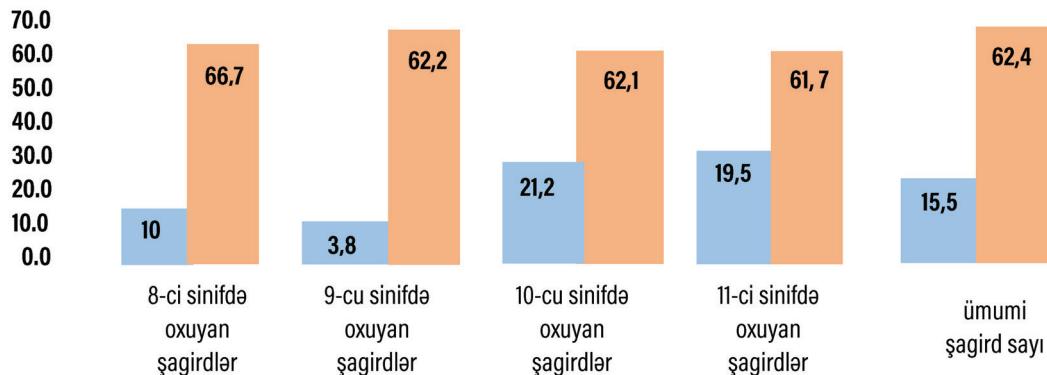
Cədvəl 8 İnşa mövzuları: "Ədəbiyyatda ANA obrazı"; "Bədii ədəbiyyat həyat məktəbidir"; "Yazıcılarımıza açıq məktub" (2018-ci il). Nəticələr (faizlə)

İştirakçı	İştirakçı sayı	Ən aşağı %	Orta (kafi) %	Yaxşı %	Yüksek %	Müvəffəqiyət %	Keyfiyyət %
Ümumi	110	1,82	32,73	41,82	23,64	98,18	65,45
Qızlar	91	2,20	27,47	43,96	26,37	97,80	70,33
Oğlanlar	19	0,00	57,89	31,58	10,53	100,00	42,11

Cədvəl 9 İnşa mövzuları: "Bədii ədəbiyyat - tərbiyə məktəbidir"; "Mütaliə - mənəvi zənginliyə aparan yol"; "Bənzəmək istədiyim ədəbi qəhrəmanlar" (2019-cu il). Nəticələr (faizlə)

İştirakçı	İştirakçı sayı	Ən aşağı %	Orta (kafi) %	Yaxşı %	Yüksek %	Müvəffəqiyət %	Keyfiyyət %
Ümumi	125	0,00	32,80	52,00	15,20	100,00	67,20
Qızlar	108	0,00	33,33	50,00	16,67	100,00	66,67
Oğlanlar	17	0,00	29,41	64,71	5,88	100,00	70,59

Diaqram 4 illər üzrə keyfiyyətin müqayisəsi**Diaqram 5** illər üzrə oğlan və qızların keyfiyyət müqayisəsi

Diaqram 6 İllər üzrə xarici ədəbiyyat oxuyanların siniflər üzrə keyfiyyət müqayisəsi

■ 2017 (iştirakçı sayı: 8-ci sinif 10 nəfər, 9-cu sinif 26 nəfər, 10-cu sinif 33 nəfər, 11-ci sinif 41 nəfər, ümumi şagird sayı 110 nəfər)

■ 2019 (iştirakçı sayı: 8-ci sinif 12 nəfər, 9-cu sinif 37 nəfər, 10-cu sinif 29 nəfər, 11-ci sinif 47 nəfər, ümumi şagird sayı 125 nəfər)

2019-cu ildə təşkil olunan “Ədəbiyyat bili-ciləri” müsabiqəsində 7-ci sual dünya ədəbiyyatına aid idi. Verilən cavablar bir neçə istiqamət üzrə təhlil edilərək cədvəllərdə (cədvəl 10-13) əks olundu.

NƏTİCƏ VƏ TÖVSIYƏLƏR

Ümumtəhsil məktəblərində şagirdlərin mütaliə bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi sahəsində aparılan işləri müsbət qiymətləndirmək olar. Məqalədəki təhlil və araşdırımlardan da görünüşü kimi nəticəsi yüksək olan ümumtəhsil məktəbi mütaliəni pedaqoji problem kimi həmişə diqqətdə saxlamış, şagirdləri müxtəlif səviyyədə oxumağa təşviq etmiş, onlara fərdi dəstək vermiş, dayanıqlı inkişafi təmin edən optimal yollar göstərmişdir. Dərsdənkənar və məktəbdənkənar mütaliəyə xidmət edən programın həyata keçirilməsi, müxtəlif təhsil müəssisələrinin qarşılıqlı əlaqəsi şəraitində peşəkar əməkdaşlıq, sosial-mədəni tərəfdəşliq, şagirdlərin mütaliəyə yönəldirilməsində sosial və pedaqoji qarşılıqlı fəaliyyətin effektivliyi də bu problemin uğurlu həllində əhəmiyyətli rol oynayır.

Pedaqoji prosesdə iştirak edənlərin maraqları (məktəblilər, müəllimlər, valideynlər, sosial tərəfdəşlər) əsasında mütaliə probleminin mövcud vəziyyəti müəyyənləşdirildi:

- Məktəblilərin mütaliə bacarıqlarının inkişafı ilə əlaqədar mövcud vəziyyəti dəyişdirmək ehtiyacının formallaşması;
- Qarşılıqlı fəaliyyətdə olan bütün iştirakçıların ehtiyaclarının, mövqelərinin və gözlənilərinin əlaqələndirilməsi;
- Mövcud potensialın müəyyənləşdirilməsi və oxumaq üçün başlanğıc problemlərin həllində güclü tərəflərin yaradılması;
- Təhsil müəssisəsinin, şagirdlərin fərdi xüsusiyyətləri nəzərə alınmaqla dəyişkən qarşılıqlı təsir formalarında fərziyyələrin və risk faktorlarının müəyyənləşdirilməsi;
- Kollektiv planlaşdırma və bütün iştirakçılar üçün cəlbedici olan sosial, pedaqoji formaların axtarışı, şagirdləri oxumağa təşviq etmək problemlərinin həllində motivasiyaedici amillərin nəzərə alınması;
- İştirakçılarından rəy almaqla keyfiyyət və kəmiyyət göstəricilərinin vaxtında qeyd edilməsi (anketlər, statistika, ekspert rəyləri).

Apardığımız bu tədqiqatın nəticəsi göstərdi ki, müəllim, kitabxanaçı, valideyn, icma və şagirdin qarşılıqlı fəaliyyətinin effektivliyi emosional və aktivlik səviyyəsində qiymətləndirilir, real təcrübədə isə bu xüsusiyyətlər özünü aşağıdakı şərtlərlə göstərir:

- Ümumtəhsil məktəbi mütaliə probleminin həlli ilə bağlı layihələrin hazırlanmasında iştirak edir;

Cədvəl 10 Ən çox oxunan əsər (minimum 5 oxunma sayı üzrə)

Nº	Yer	Müəllifin adı	Əsərin adı	Oxunma sayı
1	1	Viktor Hüqo	Səfillər	42
2	2	Ernest Hemenquey	Qoca və dəniz	40
3	3	Mark Tven	Tom Soyserin macəraları	33
4	4	Jül Vern	Kapitan Qrantın uşaqları	21
5	4	Çingiz Aytmatov	Gün var əsrə bərabər	21
6	5	Fyodor Dostoyevski	Cinayət və cəza	19
7	6	Daniel Defo	Robinzon Kruzo	18
8	7	Jül Vern	20 min lye su altında	16
9	8	Aqata Kristi	Şərq ekspressində qətl	14
10	9	Aqata Kristi	Mavi qatarın sırrı	13
11	9	Mark Tven	Şahzadə və dilənci	13
12	10	Artur Konan Doyl	Şerlok Holmsun macəraları - Baskervilleerin iti	12
13	10	Aqata Kristi	On zənci balası	12
14	10	Cek London	Başsız atlı	12
15	11	Lev Tolstoy	Anna Karenina	11
16	11	J.K.Rovlinq	Harri Potter	11
17	12	Aleksandr Düma	Dartanyan və üç müşketyor Qraf Monte Kristo	9
18	12	Cek London	Ağ dış	9
19	12	Lev Tolstoy	Hərb və sülh	9
20	13	Aleksandr Belyayev	Amfibiya adam	8
21	13	Çingiz Aytmatov	Dəniz kənarıyla qaçan alabəş	8
22	13	Cek London	Həyat eşqi	8
23	13	A. Sent Ekzüperi	Balaca şahzadə	8
24	14	Jül Vern	Sirli ada	7
25	14	Cek London	Martin İden	7
26	15	Migel De Servantes	Don Kixot	6
27	15	Vilyam Şekspir	Hamlet	6
28	15	Ernest Hemenquey	Əcal zəngi	6
29	15	Fyodor Dostoyevski	Alçaldılmış və təhqir edilmiş insanlar	6
30	15	Aleksandr Belyayev	Professor Dauelin başı	6
31	16	Aqata Kristi	Rocer Ekroydun qətl	5
32	16	Rəşad Nuri Güntəkin	Çalıquşu	5
33	16	Herbert Uels	Görünməz adam	5

Cədvəl 11 Janra görə ən çox oxunan ədəbiyyat

Nö	Əsər sayı	Janr	Oxunma sayı
1	234	Roman	581
2	28	Detektiv roman	75
3	22	Elmi-fantastik roman	68
4	15	Hekayə	26
5	8	Povest	20
6	6	Dram	8
7	5	Tragediya	15
8	5	Tarixi-roman	5
9	4	Poema	10
10	4	Nağıl	4
11	3	Detektiv Hekayə	10
12	2	Komediya	2
13	2	Avtobioqrafik roman	3
14	2	Novella	10
15	1	Məktublar	3
16	1	Yol qeydləri	1
17	1	Şeir	1
18	1	Praktiki kurs	1
19	1	Mifologiya	1

Cədvəl 12 Ölkə üzrə ən çox oxunan ədəbiyyat

Nö	Yer	Ölkə	Oxunma sayı
1	1	Amerika	38
2	2	İngiltərə	24
3	3	Türkiyə	16
4	4	Fransa	12
5	5	Rusiya	11
6	6	Almaniya	10
7	7	İrlandiya	4
8	8	Şotlandiya	3
9	8	İtalya	3
10	9	Braziliya	2
11	9	Yunanistan	2
12	10	Qırğızistan	1
13	10	İran	1
14	10	Hindistan	1
15	10	Portuqaliya	1
16	10	Somali	1
17	10	Danimarka	1
18	10	Gürcüstan	1
19	10	CAR	1
20	10	Kolumbiya	1
21	10	İspaniya	1
22	10	İsveçrə	1
23	10	Avstraliya	1

Cədvəl 13 Ən çox oxunan yazıçı

Nö	Yer	Müəllifin adı	Oxunma sayı
1	1	Aqata Kristi	62
2	2	Jül Vern	51
3	3	Mark Tven	50
4	3	Ernest Hemenquey	50
5	4	Viktor Hüqo	43
6	5	Çingiz Aytmatov	37
7	6	Fyodor Dostoyevski	34
8	7	Lev Tolstoy	33
9	8	Cek London	29
10	9	Artur Konan Doyl	23
11	10	Aleksandr Düma	22
12	11	Daniel Defo	18
13	12	Vilyam Şekspir	17
14	13	Aleksandr Belyayev	14
15	13	Teodor Drayzer	14
16	13	Den Braun	14
17	15	Mayn Rid	12
18	16	J.K.Rovlinq	11
19	17	Frans Kafka	9
20	18	Antuan De Sent Ekzüperi	8
21	18	Rəşad Nuri Güntəkin	8
22	18	A.Puşkin	8
23	19	Herbert Uels	7
24	19	Oğuz Atay	7
25	20	Migel De Servantes	6
26	20	Çarlz Dikkens	6
27	21	Homer	5
28	21	Jan Kokto	5
29	21	Epton Singler	5
30	21	Etel Lilian Voyniç	5
31	21	Con Steynbek	5

- Müəllim sosial və pedaqoji işçilərin qarşılıqlı fəaliyyətini özündə əks etdirən layihələrdə iştirak edir;
 - Şagird mütaliəni əhəmiyyətli bir dəyər kimi qəbul edir;
 - Qarşılıqlı fəaliyyətin bütün iştirakçıları prosesdən mənəvi məmənunluq alırlar.

Mütaliə pedaqoji bir fenomen kimi şagirdlərin dayanıqlı inkişafını təmin edir. İnformasiyanın böyük axını və onun mənimsənilməsi üsullarının müxtəlifliyi ilə səciyyələnən müasir şəraitdə mütaliə, xüsusən də məktəblilərin mütaliəsi xüsusi əhəmiyyət kəsb edir.

Bu problemin müvəffəqiyyətli həlli müəllimlərin, valideynlərin, pedaqoji prosesi idarə edənlərin, kitabxanaçıların, geniş ictimaiyyətin birgə əməyi sayəsində mümkündür. Bunun üçün sosial tərəfdaşlarla mütaliənin təşkili üzrə qarşılıqlı fəaliyyət göstərməyə qadir olan müəllimlər qrupunun formalasdırılması, investisiya cəlbediciliyinin artırılması və məktəbin açıq sosial mövqeyinin göstərilməsi yolu ilə yeni sosial, pedaqoji qarşılıqlı əlaqələrin qurulması çox vacibdir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- Aktual'nyye problemy raboty s chitatelyami massovykh bibliotek: Sb. st. / Gos. publ. b-ka im. M.Y. Saltykova-Shchedrina; Sost. L.A. Ol'shevskaya. L., 1978. 186 s.
- Belyayeva, N.Y.(2009). Chteniye studenchestva i elektronnyye informatsionnyye tekhnologii (po itogam issledovaniya v Bryanskoy, Kurskoy i Orlovskoy oblastyakh). Obrazovaniye i obshchestvo. № 3. s. 89-93.
- Boys to study ripping yearns. The Independent. 1999. Sat. 24, April. p. 6.
- Brave new world: Inform, understanding through books. Perth: Libr. Custin univ. of technology, 1988. 207 p.
- Bunbury, R.M. (1995). A decade of research in children's literarture. Australia: Deakin University, 1995. 85 p.
- Butenko, I.A. (1998). Chteniye i novyye tekhnologii: Analiz chitat. povedeniya detey i podrostkov za rubezhom i v nashey strane. // Bibliografiya. №2. s. 150-156.
- Carpenter, H., Prichard, M. (1984). The Oxford companion to children. Oxford; N.Y.: Oxford univ. Press. 388 p.
- Changing faces story and children in an electronic age. Sydney: IBBY Austr. publ., 1984. 105 p.
- Chernetskaya, O., Oleynikova, A. (1999). Chto chitatut nashi deti // Biblioteka. № 8. s. 45-46.
- Chudinova, V.P. (1997). Chteniye detey i sredstva massovoy informatsii // Mir bibliotek segodnya. № 2. s. 52-58.
- Galaktionova, T.G. (2008). Chteniye shkol'nikov kak sotsial'no-pedagogicheskij fenomen otkrytogo obrazovaniya. Av-toref. dis. d-ra ped. nauk: 13.00.01 / Galaktionova Tat'yana Geliyevna. Sankt-Peterburg. s. 14-21.
- Xələfov, Ə. (1965). Mütaliə mədəniyyəti haqqında. Bakı: Maarif, 29 s.
- Khvorostyanova, M.Y. (1995). Razvitiye u shkol'nikov-chitateley biblioteki tvorcheskogo vospriyatiya proizvedeniy iskusstva slova: Dis.kand. ped. nauk: 05.25.03. M. 251 s.
- Kondrat'yeva, O.N., Samokhina, M.M. (2011). Molodyye chitateli v Internete. M.: Ros. gos. b-ka dlya molodezhi. 156 s.
- Kulikova, O. (1996). Chto chitatet molodezh' Frantsii. Kn. obozreniye. № 11, 12 marta. S.Z.
- Marantsman, V.G. (1986). Trud chitatelya. Ot vospriyatiya literaturnogo proizvedeniya k analizu: knigi, dlya uch-sya st. kl. sred. shk. M.: Prosveshcheniye, 128.
- Melent'yeva, Y.P. (2009). Nekotoryye sovremennyye tendentsii v chtenii molodykh rossiyan: po materialam novogo issledovaniya. Chteniye s lista, s ekranu i «na slukh»: opyt Rossii i drugikh stran: sbornik materialov dlya rukovoditeley programm po prodvizheniyu chteniya. M.: Ros. shkol'n. bibl. assots. s. 218-238.
- Nikiforova, O.I. (1972). Psikhologiya vospriyatiya khudozhestvennoy literatury. M.: Kniga, 152 s.
- Nikolayeva, Y.M. (1992). Kul'turnyy kontekst i problemy perevodimosti detskoj literatury. Det. lit. № 5-6. s. 30-32.
- Pishchaleva, G.V. (1998). Chto i kak chitatut pyatiklassniki: Rezul'taty izuch. chteniya starsheklassnikov v g.Irkutiske. Biblioteka. №7. s. 49-50.
- Polbitsina, L.P. (1997). Sotsiologicheskoye izuchenije chitateliy-podrostkov. Mir bibliotek segodnya. Vyp. 2. s. 58-68.

²² Ring, K. (1997). Chteniye v informatsionnom obshchestve. Chitayushchaya Rossiya. M.: Liberiya. s. 178-183.

²³ Rol' knigi i chteniya v kul'turnom razvitiu. Sb. materialov mezhdunar. seminara IFLA, 22-24 maya 1984 / GBL. M., 1987. 296 s.

²⁴ Rubakin, N.A. (1977). Psikhologiya, chitatel' i knigi. Kratkoye vvedeniye v bibliopsikhologiyu. M.: Kniga. 264 s.

²⁵ Rubakin, N.A. (1997). Psikhologiya chteniya i knigi. M.: Kniga, 1977. 263 s.

²⁶ Sholpo, I.L. (1995). Urok literatury urok iskusstva: (Interpretatsiya khudozh. teksta i sodruzhestvo iskusstv na uroke lit.). M.: Izd-vo MAI. 112 s.

²⁷ Sotsial'naya sreda i chteniye shkol'nikov: Sots-psikholog. probl. chteniya: Sb. nauch. tr. GBL. M., 1980. 99 s.

²⁸ Sotsial'no-psikhologicheskiye problemy chteniya: Sb.nauch.tr. Vyp. 3 / Gos. b-ka SSSR im. V.I.Lenina. M., 1977. 84 s.

²⁹ Stel'makh, V.D. (1985). Mezhdunarodnyy seminar «Rol' knigi i chteniya v kul'turnom razvitiu»; Moskva, 22-24 maya 1984 g. Bibliotekovedeniye i bibliogr. za rubezhom. Vyp. 103. s. 84-98.

³⁰ Sukhorukov, K. (1997). Detskoye chteniye v Rossii i na Zapade. Vitrina chitayushchey Rossii. №10. s. 56.

³¹ Tikhomirova, I.I. (1976). Chitatel'skiye interesy shkol'nikov i rabotayushchey molodezhi. Trudy. Leningrad, gos. in-ta kul'tury. L., T. 31. 180 s.

³² Voronicheva, O.V. (2010). «A kazhdyy chitatel', kak tayna...» (assotsiativnoye pole slova «chtениye»). Bibliotekovedeniye. № 4. s. 56-60.

³³ Yunyy chitatel' 90-kh godov: Kollektiv, monogr.: (Po materialam mezhhregion, issled.). Vyp. 1 / Ros. gos. yunosh. b-ka; Red.-sost. T.D. Polozova. M., 1995. – 146 s. Literatura na inostrannykh yazykakh.

³⁴ A decade of research in children's literature: Children's literature. History and criticism. Bibliography. IRSCL / Ed. by R. Bunbury. Geelong: Development Centre, 1995. 82 p.

OXU TƏLİMİ DİFERENSİAL YANAŞMANI TƏMİN EDƏN EFFEKTİV TƏDRİS METODU KİMİ

LEYLA EMİNOVA

Xəzər Universitetinin doktorantı, PYP Koordinator, Dünya məktəbi,
Azərbaycan, Bakı. E-mail: leila.mammadova@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7964-3812>

Məqaləyə istinad:

Eminova L. (2021). Oxu təlimi
diferensial yanaşmanı təmin edən
effektiv tədris metodu kimi.

Azərbaycan məktəbi.
№ 4 (697), səh. 73-81

ANNOTASIYA

Məktəbdə şagirdlərin akademik hazırlıq səviyyələri fərqli olur və bu da mövcud tədris materialının yüksək səviyyədə mənimsənilməsini təmin etməyə çalışan müəllimlər üçün müəyyən çətinliklər yaradır. Vəziyyətdən çıxış yolu kimi, təhsilverənlər dərs planını daha çox orta statistik şagirdin bilik və bacarıqlarını rəhbər tutaraq tərtib etsələr də, bu, istedadlı şagirdlərin, eləcə də nisbətən zəif hesab olunan şagirdlərin diqqətdən kənar qalmasına səbəb olur. Məqalədə tədris prosesində müəllimlərin üzləşdiyi bu problemin həllinə töhfə verə biləcək model kimi *oxu təlimi* (*Reader's workshop*) təklif və müzakirə olunur. Bu model oxumağı öyrənmə zamanı şagirdlərə diferensial yanaşmağa, o cümlədən onları fəal şəkildə öyrənmə prosesinə cəlb etməyə imkan verir. Oxu təlimi zamanı təhsilənlər öz oxu səviyyələrinə uyğun olaraq istər cütlərlə, istərsə də müstəqil formada oxuyurlar və bu zaman müəllim eyni bilik səviyyəsinə malik şagirdlərdən təşkil olunmuş qrupla işləyir. O bu cür qruplarla iş zamanı dərsi şagirdlərin fərdi ehtiyaclarına uyğun təşkil etmək imkanı əldə edir. Bu təlim modeli öyrənmək, oxu kitabını seçmək, kitab haqqında yazmaq və fikirlərini yoldaşları ilə paylaşmaq, habelə qrupda müzakirə etmək kimi komponentləri özündə ehtiva edir. Tədqiqatlar göstərir ki, oxu təlimi zamanı şagirdlərin oxu bacarıqları və oxuya münasibətləri inkişaf edir, müəllimlər isə təlimi diferensiallaşdırmaq üçün müəyyən vaxt qazanır. Məqalənin əsas məqsədi "oxu təlimi" məfhumuna aydınlıq gətirmək, bu modelin komponentlərini müzakirə etmək, eləcə də təlim çərçivəsində müəllim və şagirdlərin rolunu müəyyənləşdirməkdir. Seçim, zaman və çevikliyin oxu təliminin əsas elementləri kimi qeyd olunduğu bu məqalədə öyrənmənin "təlim" şəklində təşkili və müvafiq ədəbiyyatların qısa təhlili də öz əksini tapmışdır. Məqalədə oxu təliminin faydaları və çətinliklərindən də bəhs edilir, eyni zamanda onun müvəffəqiyyətlə həyata keçirilməsini təmin etmək üçün tövsiyələr verilir.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 24.05.2021
Qəbul edilib: 12.10.2021

Açar sözlər: Oxu təlimi, diferensial yanaşma, seçim, zaman, çeviklik.

READER'S WORKSHOP – AN EFFECTIVE TEACHING MODEL IN A DIFFERENTIATED CLASSROOM

LEYLA EMINOVA

PYP Coordinator at Dunya School, PhD Student at Khazar University,
Azerbaijan, Baku. E-mail: leila.mammadova@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7964-3812>

To cite this article:

Eminova L. (2021). Reader's workshop — An effective teaching model in a differentiated classroom. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 697, Issue IV, pp. 73–81

ABSTRACT

Children come to school with a range of literacy experiences and abilities and it becomes challenging for the teachers to tailor the lessons to reach everyone in the classroom. As a way out of the situation, the teachers usually design their lessons to meet the needs of an average learner, and this leads to leave advanced and struggling learners behind. Teachers who teach reading are challenged with administering a grade-level curriculum, usually via a text book, to a group of multi-leveled learners. Reader's workshop is a teaching model which allows students to engage in authentic reading experiences. It is a way to structure a literacy block during the school day that allows for differentiation and a high level of student engagement in the process of learning to read. During Reader's workshop, students read independently and with partners at their independent reading levels while the teacher confers with students and leads small groups. During conferences, the teacher differentiates instruction and designs lessons to meet individual student needs. This literature review examines what the workshop approach to teaching is about and what kind of impact Reader's workshop has on a primary classroom. The purpose of this review is to define "Reader's workshop", summarize the principles the workshop values, talk about the components of Reader's Workshop, as well as discuss the roles of both teacher and students in the Readers' Workshop framework. Benefits and challenges of Reader's workshop are also presented in this review. Research for this review has been gathered from scholarly articles and books about literacy and Reader's Workshop. Choice, time and flexibility have been found as key elements in an effective Reader's workshop. The benefits of Reader's workshop in a primary classroom outweigh the challenges of implementing such a strategy. The article includes recommendations for conducting Reader's Workshop successfully in the classroom, as well as points out the limitations of the research in this field.

Article history

Received: 24.05.2021

Accepted: 12.10.2021

Keywords: Workshop, flexibility, time, choice, differentiation.

INTRODUCTION

Reading is a lifelong skill for everyone and it is important for every literacy teacher to make sure that the students are enjoying what they read. A large number of students are discouraged or frustrated with reading nowadays because they lack confidence or they do not find topics they are passionate about. It is important for the students to see themselves as passionate readers and to have more of a variety of topics they are interested in reading.

Reading is a complex process made up of several interlocking skills and processes. The sum of these pieces is a tapestry that good readers use on a day-to-day basis to process text in their world. The tapestry of effective reading is woven from six foundational threads. Without each thread being present in the tapestry of an individual's reading abilities, there are holes and the weave cannot hold tight and cannot function for lifelong use (Tankersley, 2005).

Reading is a complex experience which engages and motivates students as well as enables them to use prior knowledge to understand and construct meaning from the text.

Students who read well are active agents willing to learn and assume responsibility for their own growth (Taberski, 2000).

Research shows that a child who does not master the basics of reading at an early age is unlikely to learn it later on, and will probably not succeed in other school subjects. One main cause of low-performance in schools is students' low reading achievement (Pettig, 2000; Shevin, 2008).

Herron (2008) noted that "Students who are not at least moderately fluent in reading by third grade are unlikely to graduate from high school" (p. 77), and Lause (2004) found that 65% of the participants in that study do not see themselves as readers and have stopped reading for pleasure.

Thus, an important role of primary grades is to teach students how to become proficient readers.

Most educators expect their students to learn how to read and become proficient and confident readers. Research studies were conducted in different contexts to study the best instructional practices that enable students to achieve the goal of becoming effective readers. However, the findings of these studies show that, in general, attitudes toward reading become negative both in primary and higher classes. One of the reasons behind this is that children learn to read in different ways and at various levels of speed. Pettig (2000) noted that literacy teachers are facing overwhelming concerns to meet the needs of students who have different individual needs. To address reading problems at school, educators consider differentiated instruction as the most practical strategy to meet the diverse needs of students in a heterogeneous classroom (Tomlinson, 1999), a "way of thinking about teaching and learning that advocates beginning where individuals are rather than with a prescribed plan of action, which ignores students' readiness, interests and learning profiles" (p. 108). Differentiated reading instruction helps teachers adjust the curriculum and instruction to meet students' diverse needs, abilities and interests (Tomlinson, 1999, 2000) rather than adopting the one-size-fits-all classrooms (Pettig, 2000) where advanced learners are bored and unchallenged, and struggling students are unmotivated to learn new things they think are too hard (Tomlinson, 2000).

One specific differentiation strategy that was proven to be extremely effective in literacy classrooms is the Readers' Workshop (Keene & Zimmermann, 1997; Lause, 2004; Miller, 2002; Nesheim & Taylor, 2000, 2001; Taberski, 2000).

The Readers' Workshop model supports student-focused reading instruction. This model supports student selection of text and shows more ownership of their growth and attitudes as a reader.

In this article we will try to answer the following questions:

- What is Readers' Workshop and how it is structured?
- How does Reader's Workshop impact the improvement of reading fluency and comprehension in the classroom?
- What kinds of challenges are there for the teachers to conduct Readers' workshop and how can the teachers overcome them?

READERS' WORKSHOP

"Throughout history, a **workshop** has been a physical *and* mental space to organize human learning" (Bennett, 2007). Ways of knowing and ways of being have been passed down from generation to generation through process learning (Murray, 1980). This learning process involves a teacher showing how to do something and the learners trying it out in different ways, receiving feedback from the teacher and their peers and trying it out while taking responsibility for their own learning (Graves, 1991).

In workshop, learning does not happen in isolation, rather, learning is social (Vygotsky, 1978), and therefore, literacy is social (Gee, 2012; Street, 1995). In other words, in a reading workshop; we learn to *do* by *doing* and we learn to read by reading (Smith, 2006).

This workshop environment is characterized by routines and structures that create a safe and comfortable learning environment as students seek to **make meaning** through real reading and writing.

The workshops can be developed through teachers listening to their students, understanding reading and writing as language processes, opening up space for inquiry and discovery, knowing themselves as a reader and as a writer. And modelling for their students how they navigate the world as a reader and a writer (Crawford).

Atwell (1989) describes teachers of workshop in this way: They know and love writing and literature, and they bring this knowledge and passion to their teaching. In conferences and mini-lessons they offer explicit advice that allows students to discover and act on their own intentions as readers and writers, advice students trust because they see their teachers as readers and writers (p.9).

Essentially, the purpose of reading workshop is to promote fluency and to provide time to nurture the love of reading and to learn about texts in a variety of ways. Reading Workshop builds a community of readers as students receive support from their peers and interact with each other to develop good literacy skills.

According to Nesheim and Taylor (2000), the readers' workshop is considered to be a student-centered approach rather than a teacher centered approach to teacher and learning. They also added that within the safe classroom environment in a reader's workshop, students perceive that all readers are valued regardless of their levels of reading.

The reader's workshop uses teaching techniques that prepare self-disciplined learners who are motivated to read because of real interest.

Nesheim and Taylor (2001) explain that a reader's workshop presents a structured literacy community where students are given choices and individual time to read and opportunities to react to what they are reading.

In her book *Variability Not Disability: Struggling Readers in a Workshop Classroom*, Cathy Roller (1996) writes: "Rather than viewing children as capable or disabled, workshop classrooms assume

that children are different, that each child is unique and has special interests and abilities, and that differences are normal" (p. 7).

Many of the key principles of differentiation are embedded in reader's workshop, which makes it an effective teaching strategy to use with students at different stages of reading development. Patricia Hagerty, in her book "*New Directions*" (1992), describes these principles as: **time, choice** and **flexibility**.

Time – in reader's workshop, children spend a significant amount of time reading in a natural, unhurried way. In a traditional classroom, the student rarely reads for extended periods. Instead, the whole group usually reads the extract from a textbook together with the teacher.

Choice – It is important to let students select their own materials. Choice leads to ownership. When the students choose their own materials, they are more likely to be involved with it. It means the classrooms should have a large classroom library with a variety of books in different genres, and the teacher should have read all of these books in order to support the children to make appropriate choices. The students won't always make a "perfect" choice each time and learning how to select appropriate reading material is a process that students get better at with practice. Choice is not only about selecting the material. Choices in where they sit and how they read are also paramount in increasing their motivation to read.

Flexibility – "We must give children an opportunity to share their books in different ways. My students respond by writing, talking to one another, and creating projects representative of the books they read." — Richard Wulf-McGrath writes in his article "Making the Difference with Reading instruction" (McGrath, 2000). Flexibility is about how students reflect on their reading and monitor their own progress, receive feedback from peers and teacher and give feedback to others, set objectives and timelines for their reading.

STRUCTURE OF READER'S WORKSHOP

Over the years, reading workshop has moved from a simplistic structure to provide a predictable routine in which students can choose books to read, respond, and share, to a complex structure including, but not limited to: skill-based mini-lessons, independent reading time, center time, guided reading, book clubs, and share time.

In the 1980s, the original Reading Workshop began to emerge in American education through the work of researchers (Graves, 1983; Murray, 1984; Smith, 1987) and classroom teachers (Atwell, 1987; Ostrow, 1995; Rief, 1989). Through 90s and 2000s, the educational practitioners as Cunningham & Allington, (1994), Fountas and Pinnell (1996), Lucy Calkins, Boushey and Moser (2009) developed different variations of Reader's workshop emphasizing explicit skills and strategy instructions. According to these scholars, there is common characteristics of the structure of reader's workshop which can be described as follows:

Reading Workshop is comprised of three components that work together to allow the teacher teach children skills, strategies, and behaviors that will help them grow as readers. Its structure supports children's development because it incorporates both demonstration, guided practice, and individual practice. Here are the three components:

- **Mini-lesson:** The mini-lesson is when the teacher directly teaches the whole class a skill, strategy, or behavior about reading. The teacher models what she/he wants her students to do as strategic readers. The teacher gives the students an opportunity to observe how readers take risks, tackle difficult words, and use strategies when needed. Literacy strategies are practiced as students

read and respond to text. In their responses students may be asked to notice key details and cite evidence from text to demonstrate what they are thinking as they read and respond to literature. Strategies may include predicting, asking questions, citing evidence, making connections, inferring, visualizing, making anecdotal notes, summarizing, and reflecting. An important part of mini-lesson is read-aloud. "There are different ways to invite children into the world of literature, but I believe that the best way to begin is by reading books aloud with children every day and inviting them to share ideas about these books." (Serafini, 2001, p 56). The mini-lesson lasts approximately 10 to 15 minutes. Cooperative routines are established such as "Turn and Talk", and "Think, Pair, Share". Students then transfer the teaching point to their independent text during their independent literacy *Work Time*.

- **Work-time:** Work time is when children read independently. They apply what they have learned in that day's mini-lesson or in previous mini-lessons. Children are typically reading independently, but they might also be in pairs or in small groups. Work time is the heart of the workshop. It should take up the largest portion of the allotted time for reading workshop and should grow over the course of the year as the children's reading stamina grows. Work time can look and sound different in each classroom, depending on the children's age, their reading levels, their language support needs and their grade levels. Nevertheless, there are some common threads one can observe in every workshop classroom. During the worktime, the children are reading independently or with partners from the books that they choose. While the students are reading, the teacher holds *conferences* with a few students every day, gives them individualized attention and instruction that they need. This individualized time allows the teacher to address specific literacy and language needs for each child. Each conference has a focused **teaching point** and ends with a **student goal**. Students can record that goal in their notebook or on a board or form. Instead of meeting students individually, the teacher may meet small groups of students of similar reading ability for instruction. This kind of conferencing is called *guided-reading*. For guided reading, the small group of students who are at the same reading level usually have a book for each week, then the teacher works with the students on the skills depending on what their needs are. These skills are, but not limited to reading comprehension, phonemic awareness, fluency and word work. While the teacher is conducting guided reading, the rest of the students are reading independently, writing a response or a reaction to their texts, complete a character map, explain their thinking, opinion and ideas to their partners. As the teacher works with smaller groups to teach specific instructional needs, this is the time when the teacher differentiates instruction. The differentiation varies from the level of the books each group is reading to the literacy concepts to be taught depending on the book and the students' level. Work time usually lasts 30-40 minutes.

- **Share time:** While share time is usually the smallest amount of time during the workshop, lasting only about five minutes, it can be quite valuable to both the teacher and the children. Graves reminds us, "Half the fun of reading is sharing what you've encountered with others" (Graves, 1990, p. 45). Organization of the share time can differ from individual or partner sharing to small group sharing in order to give each child voice.

IMPACT OF READERS' WORKSHOP ON PRIMARY STUDENTS (GRADE 1-4)

When crafted with attention and insight into literacy development, reading workshop can build students' capacity and engagement as readers (Paul, Cruz and Ehrenworth, 2020).

"A readers' workshop builds on connections between students' experiences and provides a structured community in which students can share readings as they learn about themselves"

(Taylor & Nesheim, 2001, p. 48). It means it is not just about having your students sit down and read. The children learn a variety of reading strategies and are given considerable amount of time to practice these strategies; selecting the text they want to read.

In a classroom, reading workshop teachers can make the **choices** of real reading available to students, give students **voice** to shape the curriculum, and release students to be **challenged** in self-directed reading.

The principal of New York City Caton School, Elisa Brown believes that Reading Workshop approach to literacy is practical and allows students from all backgrounds to grow as readers, writers and thinkers. "Giving time in school for students to read just makes sense" – she says. (TCRWP, Profiles in Literacy, 2019, p1) Over the past three years, the number of students scoring at the Proficient or Above range has jumped to 67% according to the test scores at this school.

However, we can talk about the benefits of Readers' Workshop on the students based on our conclusions made from different sources. There are very few statistical data on the efficiency of this model. As we lack statistically significant studies showing its effectiveness, there is more space for research in this field.

TEACHER'S ROLE AND CHALLENGES OF IMPLEMENTING READER'S WORKSHOP

According to Lause, reading workshop "enables students to become lifelong readers by combining the study of classic literature with free-choice reading that builds their reading skills" (Lause, 2004, p. 25). Thus, through this model, the teacher is instilling skills in her students that the students will carry with them their entire lives. The teacher's role is to be a "supportive cheerleader" and put books into the hands of the students, as well as keep the communication going about all types of literature. Students begin to want to read within a community; like most adult readers do. The teachers should have a dual focus to determine where the students need to go in their learning according to state standards, but also know where the students currently are in their knowledge base and use of literacy. This understanding of student need helps teachers teach students within the student's zone of proximal development, or "ZPD." The zone of proximal development is the cognitive place where teachers can build on what the student already knows, to get the student to take on new learning through social interaction, or with the assistance of a more knowledgeable other (Vygotsky, 1978). Frank Serafini describes the teacher's role during the workshops as follows: "My role as a teacher in these groups is to listen carefully, respond to what the students are saying, and extend their ideas and connections." (Serafini, 2001, p.102). According to Serafini, every group is unique, and how they interact with each other, and a piece of literature, is unpredictable. The teacher is trying to help the students move beyond the "I liked the book" level. And it happens through sharing ideas, not by asking "critical thinking" questions. (p.102). So, when teacher works with individuals/small groups, the teach is the group member, the teacher demonstrates how an engaged conversation works, how we enter conversations, how we comment on other's ideas and how we disagree politely.

However, reader's workshop model of teaching might be challenging for the teachers, especially for the newly qualified ones and for those who apply this model for the first time. One of the biggest challenges of readers' workshop is that it is a routine which requires a lot of time and effort to implement successfully (Christie, Enz & Vukelich, 2003). It requires teachers to be more prepared and thoughtful when planning reading instruction. Teachers must be aware of all of their students and their needs, and use those needs to drive instruction and groupings.

In order to create a thriving reading workshop, teachers must **know their students**. Many scholars (Wohlwend, 2011; Kuby, 2013) emphasize the importance of finding out what children are interested in outside of school. This includes the details such as the activities they enjoy, the pop culture they are enamored with, and the kinds of families they live in. Knowing students is the starting point for workshop and it begins with listening to your students.

The best preparation for Reader's Workshop is to **know the literature** that the kids are going to get.

An effective teacher also needs to keep organized, to have thoughtful records of each individual student (Serafini, 2001). All of these preparations might seem to be overwhelming especially if the teacher is used to teach through a certain textbook. However, many teachers agree that all the planning, preparing, observing and hard work pay off in the classroom.

FINAL THOUGHT

Based on the research presented in this literature review, readers' workshop format is an effective way to differentiate instruction, improve students' motivation models, and enhance their reading and comprehension. This approach helps the teacher make decisions based on observations of what students need. Teacher is a learner, too. The students help the teacher learn while the teacher helps them learn.

I believe there are many teachers who can identify pieces of readers' workshop already happening in their classrooms, such as shared reading, read aloud, etc. Therefore, transforming reading classes into Readers' Workshop would be a smooth process if to give a start which, of course, requires good teacher preparation, collection of multiple of resources, as well as good classroom organization. The process would also include avoiding text-books and thinking out of the box. Because, we need to reconsider the ways we "paint" children to fit the school and curricula that we create. By reconstructing the way we teach, rather than trying to get the children to fit into our old teaching models, by thinking more about children's learning than our own teaching, by creating classrooms where the children are at the center of our practice, we are in a better positions to support our children in becoming lifelong readers.

Finally, the "real world of reading" is possible for all of us, students and teachers both. Let's bring this world into our classrooms.

The article was presented at the International Conference on Education Management held on April 22-25, 2021, with the support of the Institute of Education of the Republic of Azerbaijan, organized by the Association of Educators and the T-Network educators' experience and communication platform.

References

- ¹ Arwell, N. (1986). *In the Middle: Writing, Reading and Learning with Adolescents*. Heinemann, Portsmouth, NH.
- ² Bennet, S. (2007). *That Workshop Book. New Systems and Structures for Classrooms that Read, Write, and Think*. Heinemann, Portsmouth, NH.
- ³ Christie, J., Enz, B., & Vuklich, C. (2003). *Teaching language and literacy: Preschool through the elementary grades*. Boston, MA.: Pearson Education, Inc.

⁴ Combs, M. (2002). *Readers and writers in primary grades: A balanced literacy and integrated approach*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

⁵ Fountas, I., & Pinnell, G. (1999). *Matching books to readers: Using leveled books in guided reading, K-3*. Portsmouth, NH: Heinemann Publishing.

⁶ Graves, H.D. (1990). *Discover Your Own Literacy*. Heinemann, Portsmouth, NH.

⁷ Hagerty, P. (1992). *Reader's Workshop*, Scholastics, Canada, Ontario.

⁸ Herron, J. (2008). *Why phonics teaching must change*. Educational Leadership, 66 (1), 77-81.

⁹ Keene, E. O., & Zimmermann, S. (1997). *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader's workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann Publishing.

¹⁰ Lause, J. (2004). *Using reading workshop to inspire lifelong readers*. English Journal, 93(5), 24-30.

¹¹ Nesheim, D., & Taylor, S. (2000). *Making literacy real for "high-risk" adolescent emerging readers: An innovative application of readers' workshop*. Journal of Adolescent and Adult Literacy, 44(4), 308-318.

¹² Paul, C.S, Cruz, C., Ehrenworth, M. (2020). *Making Reading Workshop Work*, Educational Leadership, 77(5), p. 38-43.

¹³ Pettig, K. (2000). *On the road to differentiated practice*. Educational Leadership, 58(1), 14-18.

¹⁴ Roller C.M. (1996). *Variability Not Disability: Struggling Readers in a Workshop Classroom*, International Reading Association, Newark, Delaware.

¹⁵ Serafini, F. (2001). *The Reading Workshop. Creating Space for learners*, Heinemann, Portsmouth, NH.

¹⁶ Serafini, F. (2006). *Around the reading workshop in 180 days: A month-by-month guide to effective instruction*. Portsmouth, NH: Heinemann.

¹⁷ Serravallo, J. (2010). *Teaching reading in Small Groups. Differentiated Instruction for Building Strategic, Independent Readers*, Heinemann, Portsmouth, NH.

¹⁸ Shevin, M. (2008). *Learning in an inclusive community*. Educational Leadership, 66(1), 49-53

¹⁹ Smith, F. (2006). *Visions of the possibilities*. Language Arts, 83(5), p. 462.

²⁰ Taberski, S. (2000). *On Solid Groud, Strategies for teaching reading K-3*, Heinemann, Portsmouth, NH.

²¹ Tankersley, K. (2005). *Literacy Strategies for Grades 4-12. Reinforcing the Threads of Reading*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, USA.

²² The Teachers College Reading and Writing Project (TCRWP). (2019) *Profiles in Literacy*, <https://readingandwritingproject.org/blog/profiles-in-literacy>

²³ Tomlinson, C. A. (2001c). *How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms* (2nd ed.) Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, USA.

²⁴ Tomlinson, C. A. (2000a). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of all Learners*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, USA.

²⁵ Wulf-McGrath, R. (2000). *Making the Difference with the Reading instruction*. Educational Leadership, 4 (1).

İNKLÜZİV TƏHSİLDE SİNFİN EFFEKTİV İDARƏ EDİLMƏSİNİN MƏQSƏDİ VƏ ƏHƏMİYYƏTİ

GÜLŞƏN EMİNOVA

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, ADPU-nun ibtidai təhsilin pedaqogika və metodikası kafedrasının baş müəllimi. E-mail: eminovagulsn@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5736-4276>

Məqaləyə istinad:

Eminova G. (2021). İnkluzyiv təhsildə sinfin effektiv idarə edilməsinin məqsədi və əhəmiyyəti. *Azərbaycan məktəbi*, № 4 (697), səh. 82-90

ANNOTASIYA

Məqalədə inkluzyiv təhsilin tətbiqi ilə əlaqədar müxtəlif tarixi dövrlərdə qəbul olunmuş qərarlar, layihələr, pedaqoji təcrübələr araşdırılır, empirik metodların köməyi ilə təhlillər aparılır, onların səciyyəvi xüsusiyyətləri qeyd olunur. "2018-2024-cü illərdə Azərbaycan Respublikasında sağlamlıq imkanları məhud şəxslər üçün inkluzyiv təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Programı"nın əsas istiqamətləri şərh olunur, programın məqsədi və gözlənilən nəticələr açıqlanır. Burada, həmçinin Azərbaycanda inkluzyiv təhsilli bağlı dövlət programının icrasına dəstək məqsədilə həyata keçirilən layihələrin məzmunu və sinfin idarə edilməsi zamanı istifadə edilən metodlar nəzəri cəhətdən ümumişdirilir. Qeyd edilir ki, inkluzyiv təhsil sosial birliyi stimullaşdırır, əlilliyi olan uşaqların yaşıdlarından təcrid olunmalarının qarşısını alır, onların intellektual inkişafına, cəmiyyətə integrasiyasına və hüquqlarının təmin olunmasına kömək edir. Əlilliyi olmayan uşaqlarda isə öz həmyaşidlarına və eyni sinifdə oxuyan fiziki məhdudiyyəti olan şəxslərə qarşı düzgün yanaşmanın formallaşmasına səbəb olur. Bundan başqa, inkluzyiv təhsil demokratik dəyərlərə – inama, cəsarətə, mərhəmətə, bərabərliyə, zorakılıqlıdan imtina etməyə səsləyir. Belə ki, inkluzyiya bütün uşaqların məktəbə getmək, öz fikrini ifadə etmək, keyfiyyətli təhsil prosesində iştirak edərək müəyyən nəticələr əldə etmək hüquqlarının təmin edilməsini və sosial təcridə məruz qala bilən şagirdlərə mənəvi dəstəyin göstərilməsini nəzərdə tutur. İnkluzyiv təhsil prosesində müəllimlər şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə almaqla onların intellektual inkişafına səmərəli kömək göstərilməsinə imkan verən pedaqoji metodikaları, strategiyaları mənimsəyirlər. Effektiv təlim mühiti yaranan müəllim proaktiv münasibət göstərir. Məqalədə həmdə sinfin effektiv idarə edilməsi qaydalarının əhəmiyyəti vurgulanır.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 24.05.2021

Qəbul edilib: 08.07.2021

Açar sözlər: İnkluzyiv təhsil, uşaq hüquqları, təlim ehtiyacları, sosial model, sinfin idarə edilməsi, layihə.

THE PURPOSE AND IMPORTANCE OF EFFECTIVE CLASSROOM MANAGEMENT IN INCLUSIVE EDUCATION

GULSHAN EMINOVA

PhD, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education of ASPU. E-mail: eminovagulsn@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5736-4276>

To cite this article:

Eminova G. (2021). The purpose and importance of effective classroom management in inclusive education. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 697, Issue IV, pp. 82–90

ABSTRACT

Decisions, projects, pedagogical practices made in different historical periods in connection with the application of inclusive education were studied, analyzes were conducted with the help of empirical methods, and their specific features were noted. The main directions of the "State Program for the Development of Inclusive Education for Persons with Disabilities in the Republic of Azerbaijan in 2018-2024" are explained, the goals and expected results of the development of education directly from the program are announced, as well as the "Teacher Development Program". The content of the project implemented to support the implementation of the state program on inclusive education in Azerbaijan and the methods used in classroom management are theoretically generalized. Inclusive education stimulates social cohesion, frees children with disabilities from peers and social isolation, helps them develop, integrate into life and ensure their rights. Children with disabilities develop compassion and care for their peers or people with disabilities in their classrooms. Teachers master pedagogical methods and strategies in inclusive classrooms that allow them to effectively assist in the development of students, taking into account their individual characteristics. A teacher who creates an effective learning environment shows a proactive attitude. Emphasizes the importance of procedures and rules for effective classroom management. In addition, inclusive education is inherent in democratic values: trust, courage, compassion, equality, resilience, renunciation of violence provides moral support to students who may be subject to isolation. Contribution: Teachers of pedagogical specialties at universities can use them in the preparation of lecture texts, secondary school teachers can use them in classroom management, as well as students and graduate students in the preparation of independent works and presentations..

Article history

Received: 24.05.2021

Accepted: 08.07.2021

Keywords: Inclusive education, children's rights, learning needs, social model, classroom management, project.

GİRİŞ

Dünyada fiziki məhdudiyyəti olan insanlara münasibət mürəkkəb inkişaf yolu keçmişdir. Əgər, eramızın XII əsrinə qədər əlliyi olan şəxslərə dözümsüzlük, şiddət və etinasız münasibət göstərilirdi, XII əsrənə sonra cəmiyyətdə onlara qarşı münasibət müsbətə doğru dəyişməyə başlamışdır. Həmin dövrdən başlayaraq XVIII ərin 80-ci illərinə qədər xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqların öyrənmə bacarıqlarını formalaşdırmağın vacibliyi önə çəkilmiş, XIX ərin sonlarında və XX ərin əvvəllərində isə onlara öyrənməyi öyrətməyin zəruriliyi xüsusi əhəmiyyət kəsb etmişdir. XX ərin 60-ci illərindən sonra müxtəlif kateqoriyalara aid xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqları təlimləndirərək mütəşəkkil, xüsusi təhsil sistemi yaratmağa nail olunmuşdur (Mikayılova, Şərəfxanova və b. 2011). Bu təhsil sistemi tibbi yanaşmaya əsaslanırdı. Həmin yanaşmaya görə, xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqların müalicəyə və xüsusi xidmətə ehtiyacları olduğu, qapalı təhsil müəssisələrində təhsil almalarının gərəkliliyi qeyd olunur, onların inkişafı və sosial adaptasiya amilləri arxa planda qalırdı. Ona görə də bu sistem effektli olmadı. 1960-1980-ci illərdə təcrid olunmuş təhsildən integrativ təhsilə keçid məqsədilə sosial model yarandı. Bu modeldə əlliyi olan uşaqların yaşıdlıqları cəmiyyətin mədəni ənənələrinə uyğun tərbiyəsi və təlimi nəzərdə tutulur, onların cəmiyyətə adaptasiyasının vacibliyi qeyd olunur. O dövrdən başlayaraq, sosial modelin tətbiq olunması ilə müşayiət olunan inklüziya modeli əsas götürür. Bu model BMT-nin insan inkişafı konsepsiyasına da uyğundur.

Inklüziya ümumtəhsilin hamı üçün əlçatan olmasını nəzərdə tutan və onun bütün uşaqların müxtəlif ehtiyaclarına uyğunlaşdırılmasına əsaslanan inkişaf prosesidir. Inklüziv sinif mühitində təlim hər bir uşağın başqaları ilə birlikdə tədris prosesində iştiraketmə hüququnu nəzərdə tutur. Müxtəlif qabiliyyətlər, irqi və cinsi fərqlər bu hüquqa təsir göstərmir. Uşaqların hamısı öz qabiliyyət və ehtiyaclarından asılı olmayaraq sinifin tamhüquqlu üzvü sayılır.

Inklüziv təhsil cinsindən, etnik və dini mənsubiyətindən, dilindən, yaş qrupundan, asılı olmayaraq, təhsildən məhrum olan bütün uşaqların öz həmyaşidləri ilə birgə ümumtəhsil məktəblərində eyni sinifdə təhsilə cəlb edilməsidir. Inklüziv təhsilin prinsipləri aşağıdakılardır:

1. İnsanın dəyəri onun qabiliyyət və nailiyyətlərindən asılı deyildir;
2. Hər bir insan hiss etmək və düşünmək qabiliyyətinə malikdir;
3. Hər bir insan ünsiyyət hüququna malikdir;
4. Bütün insanlar bir-birinə lazımdır;
5. Əsl təhsil yalnız real qarşılıqlı münasibətlər zəminində həyata keçirilə bilər;
6. Bütün insanlar öz həmyaşidlərinin köməyinə və dostluğuna ehtiyac duyurlar;
7. Bütün təhsilalanların nailiyyətləri onların nəyi etməyi bacarmaları ilə ölçülür;
8. Rəngarənglik insanın bütün cəhətlərini inkişaf etdirir (Əliyev, 2018).

Dünyanın bir çox ölkələrinin təhsil siyasetinin əsas prioritətlərindən biri olan inklüziv təhsil beynəlxalq prinsip və standartlara uyğunlaşdırılmışdır. Bu prinsiplərdən biri də təhsilin humanistləşdirilməsi və insan hüquqları ilə bağlıdır. Bütün uşaqların keyfiyyətli təhsil almaq hüququna əsaslanaraq, bir sıra beynəlxalq konvensiyalar, həmçinin milli qanunvericilik aktları və normativ-hüquqi sənədlər inklüziv təhsilin tətbiqini təmin edir. Həm beynəlxalq, həm də Azərbaycan üçün əhəmiyyət daşıyan uşaq hüquqlarına aid sənədlər aşağıdakılardır:

• İnsan Hüquqları haqqında Ümumi Bəyan-namə (İHÜB) 1948-ci ildə qəbul edilmişdir, bütün insanların eyni hüquqlara sahib olması fikrinə əsaslanan ilk beynəlxalq sənədlərdəndir, hər bir fərdin hüquqlarını qoruyan 30 maddədən ibarətdir. Bəyannamədə təsbit olunmuş hüquqlar ümumbəşəri dəyərlərdir. Onlar hər kəsə, məhz insan olduğuna görə, şamil edilir. İrqindən, dilindən, dinindən, cinsindən, milli mənsubiyətindən, maddi və sosial durumundan, mövqeyindən, dünyagörüşündən, yaşıdan asılı olmayaraq bütün insanlar bərabər hüquqlara malikdir.

Ümumbəşərlik o deməkdir ki, bu hüquqlar hər kəsə şamil olunur və fərdin heç bir hüququ ondan alına bilməz. Bu bəyannamənin 26-ci maddəsində hər bir şəxsin təhsil hüququna malik olduğu, təhsilin insan şəxsiyyətinin tam inkişafına və əsas azadlıqlara hörmətin artırılmasına yönəldilməsinin vacibliyi qeyd olunur. Göründüyü kimi, bütün uşaqların, o cümlədən sağlamlığında məhdudluq olanların heç bir fərq qoyulmadan təhsil almaq hüququ var. Bunun üçün Azərbaycanda hüquqi-normativ baza 2001-ci ildə "Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsili (xüsusi təhsil) haqqında" Azərbaycan Respublikasının Qanunu qəbul olunmuşdur. Həmin qanunun icrasını təmin etmək məqsədilə normativ-hüquqi sənədlər hazırlanmış, o cümlədən "2018-2024-cü illərdə Azərbaycan Respublikasında sağlamlıq imkanları məhdud şəxslər üçün inklüziv təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Proqramı" təsdiq edilmişdir. Həmin proqrama uyğun hazırlanmış müvafiq təlim strategiyalarından istifadə edilməsi əlliliyi olan uşaqların sosial, psixi, fiziki və konqnitiv inkişafını təmin etməklə onları sinif kollektivinin integrativ bir üzvünə çevirir. "Əlliliyi olan uşaqlar" termininə beynəlxalq şəkildə BMT-nin "Əlliliyi olan şəxslərin hüquqları haqqında" Konvensiyasının 24-cü maddəsində bu izah verilir: əllilik dedikdə, müxtəlif maneələrlə qarşılıqlı təsir zamanı digərləri ilə bərabər əsasda cəmiyyətin həyatında tam və səmərəli iştiraka mane olan sabit fiziki, psixi, əqli və ya hissəyyat pozuntuları olan insanlar nəzərdə tutulur (Crimes, Stevens, Cruz, Merkado, Ligaya, Cruz, 2019; Schvarts, 2001).

- Uşaq hüquqları Konvensiyası — 1989-cu ildə BMT-nin Baş Assambleyası tərəfindən qəbul edilmişdir. 54 maddədən ibarət olan konvensiya dünyada yaşayan uşaqlara bu sənədlə müəyyən olmuş hüquqları təmin etməklə, onların inkişafı üçün zəruri olan minimum standartları müəyyən edir.

- BMT-nin "Əlliliyi olan şəxslərin hüquqları haqqında" Konvensiyası 2006-ci il tarixində qəbul edilmişdir. 2008-ci ildə tarixli Qanununa əsasən ölkəmiz bu konvensiyaya qoşulmuşdur.

- Salamanka Bəyannaməsi 1994-cü ildə

inklüziv təhsillə bağlı ilk rəsmi sənəd kimi qəbul olunmuşdur. Bu bəyannamədə göstərilir ki, məktəblər bütün uşaqları, fiziki, intellektual, sosial, emosional, dil və digər xüsusiyyətlərinə baxmayaraq qəbul etməlidir. Bunlar həmçinin əqli və fiziki ləngiməsi olan, xüsusi istedadada malik olan, kimsəsiz, işləyən uşaqlara, etnik və mədəni azlıqlara da aiddir.

- "Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsili (xüsusi təhsil) haqqında" Azərbaycan Respublikasının Qanununda xüsusi təhsil sahəsində dövlətin vəzifələri müəyyənləşdirilmiş, sağlamlıq imkanları məhdud olan şəxslərin, onların valideynlərinin və ya qəyyumlarının xüsusi təhsil sahəsində hüquq və vəzifələri öz əksini tapmış, xüsusi təhsilin təşkili və idarə olunması qaydaları təsbit olunmuşdur.

- "İnteqrasiya təlimli təhsil müəssisələrində təhsilin təşkili Qaydaları" sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqların ümumi təhsil müəssisələrində təhsil almalarını təmin etmək məqsədilə Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetinin 2002-ci il tarixli qərarı ilə təsdiq edilmişdir.

- "2018-2024-cü illərdə Azərbaycan Respublikasında sağlamlıq imkanları məhdud şəxslər üçün inklüziv təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Proqramı". Bu proqram sağlamlıq imkanları məhdud olan şəxslərin təhsilin bütün pillələri üzrə əlliliyi olmayan şəxslərlə bərabər səviyyədə təhsil hüququnu təmin etməyə, onların məşğulluğu üçün maneəsiz mühit yaratmağa xidmət edir. Dövlət proqramının həyata keçirilməsi nəticəsində əlliliyi olan şəxslərin təhsil inkişafında qarşıya qoyulmuş 5 əsas vəzifə aşağıdakılardır kimi müəyyənləşdirilmişdir:

1. Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsilin bütün pillələri üzrə inklüziv təhsil hüququnu təmin etmək məqsədi ilə normativ hüquqi aktların təkmilləşdirilməsi;
2. Təhsil müəssisələrinin və tədris proqramlarının sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin ehtiyaclarına uyğunlaşdırılması üçün tədbirlərin görülməsi;
3. Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin

təhsilinin təşkili ilə bağlı pedaqoji kadrların hazırlanması və ya əlavə təhsilə cəlb olunması;

4. İnkluziv (integrativ) təhsilə cəlb olunan sağlamlıq imkanları məhdud şəxslər üzrə məlumat bazasının yaradılması;
5. Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsilə cəlb olunması və sosial integrasiyasının vacibliyi barədə aidiyyatı dövlət qurumları ilə birləşdə təbliğat və ictimai maarifləndirilmə işlərinin aparılması¹.

İnkluziv təhsil sahəsində layihələrin səmərəli, effektiv idarə edilməsi və optimal şəkildə həyata keçirilməsi üçün mövcud vəziyyətin, müxtəlif peşəkar kateqoriyaların, sosial qrupların nümayəndələrinin fikirləri və qiymətləndirmələri nəzərə alınmalıdır.

İnkluziv təhsil üzrə müəllim inkişafı proqramları (Crimes, Stevens, Cruz, Merkado, Ligaya, Cruz, 2019) Azərbaycanda inkluziv təhsillə bağlı dövlət proqramının icrasına dəstək göstərir. Materiallar aşağıdakı iki layihə çərçivəsində hazırlanaraq Avropa İttifaqı, Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi, UNİCEF-in Azərbaycandaki nümayəndəliyi və Heydər Əliyev fondunun "Regional İnkişaf" ictimai Birliyinin rəhbərliyi və maliyyə dəstəyi ilə həyata keçirilir:

- Azərbaycanda əlliyyi olan uşaqlar üçün keyfiyyətli inkluziv təhsilin genişləndirilməsi;
- Müəllimlərin inkluziv təhsilə hazırlığının təmin edilməsi.

İnkluziv təhsil üzrə müəllim inkişafı proqramları üç əsas hədəf qrupu üçün nəzərdə tutularaq həyata keçirilir:

1. Ümumi təhsil müəssisələrində işləyən müəllimlər;
2. Xüsusi pedaqoqlar;
3. İlkin pedaqoji təhsil alan tələbələr.

Proqram təhsilalana yönələn, fəal və təcrübə fəaliyyətə əsaslanan yanaşmanı dəstəkləyir, konsepsiyanın praktik tətbiqi və refleksiya

vasitəsilə həm müəllimləri, həm də ilkin pedaqoji təhsilalan tələbələri istiqamətləndirir.

"Müəllimlərin inkluziv təhsil sahəsində bacarıqlarının artırılması" layihəsinə əsasən görülən işlər çoxşaxəli çərçivədə 4 istiqamət üzrə təsnifatlaşdırılıb:

1. İnkluziv təhsil üzrə tədris proqramı və materiallarının təkmilləşdirilməsi. Bu istiqamətdə inkluziv təhsil üzrə ekspert komandalarının birbaşa iştirakı ilə yeni təlim modullarının hazırlanması, onların ibtidai sinif müəllimliyi ixtisasında ilkin pedaqoji təhsil və ixtisasartırma təhsil proqramlarına daxil edilməsi, təlimat və tədris xarakterli müxtəlif vəsaitlərin (psixoloq, loqoped və s.) hazırlanması, bu məlumat və resursların daha əlçatan olması üçün onlayn portalın yaradılması nəzərdə tutulur.
2. Müəllim və yardımçı heyətin bacarıqlarının artırılması. Burada məqsəd təlim modulları əsasında ibtidai sinif müəllimləri, pedaqoji kadr hazırlığı aparan ali təhsil müəssisələrinin müəllimləri və tələbələrinin təlimlərə cəlb olunmasıdır.
3. Müəllim və yardımçı mütəxəssislər üçün inkluziv təhsil üzrə resursların yaradılması. Bu komponent çərçivəsində inkluziv təhsil üzrə mövcud kadr potensialı, təlim resursları və s. haqqında tədqiqat aparmaq, inkluziv təhsil mərkəzləri yaratmaq və həmin mərkəzlərdə müəllim hazırlığına xidmət əsas hədəflərdir.
4. İnkluziv təhsil üzrə təhsil siyasetinin təkmilləşdirilməsi və ictimai maarifləndirmə tədbirləri. Bu komponent çərçivəsində Bakı şəhərində və digər regionlarda məlumatverici posterlər yerləşdirmək, inkluziv təhsilin əhəmiyyətini göstərən sosial çarxlar hazırlanıb televiziya kanallarında yerləşdirmək, sosial media, müxtəlif sosial aksiyalar və çoxsaylı digər vasitələrlə ictimaiyyətin məlumatlandırılmasını təmin etmək nəzərdə tutulmuşdur (Mikaylova, Sərəfxanova və b., 2011).

¹ www.inkluzivtehsil.az

Hazırda ölkəmizdə inklüziv təhsil sisteminin beynəlxalq normalara uyğun olaraq inkişaf etdirilməsi və tətbiqini dəstəkləmək üçün inklüziv təhsil üzrə müəllim inkişafı proqramlarının məqsədi:

- Müəllimlərin inklüziv sinif otaqlarında dərs keçmək üçün səriştələrinin artırılması;
- Mövcud resursları bir araya toplamaq;
- Vəsaitlərin istifadəçi üçün rahatlığını artırmaq məqsədilə məzmunun sadələşdirilməsi;
- Məktəblərdə praktik tətbiqin stimullaşdırılması;
- Müəllimlər arasında əməkdaşlıq mədəniyyətinin yaradılması (Crimes, Stevens, Cruz, Merkado, Ligaya, Cruz, 2019).

İnklüziv təhsil prosesinin şərtlərinə əsaslılıqlar aid edilir:

- Hər bir şagirdin məktəbin akademik və sosial həyatında iştirak səviyyəsinin yüksəldilməsi;
- Sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların məktəbin daxilində baş verən proseslərdən təcrid olunmaması;
- Hər bir şagirdin öz fərdi xüsusiyyətlərinin və ehtiyaclarının nəzərə alınması üçün müvafiq qaydaların və normaların təkmilləşdirilməsi;
- İnklüziv təhsilin tətbiqində uşaqqönlü pedaqogikanın əhəmiyyətinin başa düşülməsi və onun aşağıdakı əsas xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması:
 - Faydalı təlim imkanları;
 - Bütün uşaqların fərqli yolla öyrəndiklərini bilmək və tədris üslubunu ona uyğunlaşdırmaq;
 - Birlikdə öyrənmək;
 - Təlim imkanlarının cəlbedici və hər kəs üçün əlçatan olması;
 - Formativ qiymətləndirmədən istifadə.
- İnklüziv təhsillə bağlı aparılan işlərin ancaq həssas təbəqədən olan qruplara, məsələn, əlliyyi olan uşaqlara deyil, bütün məktəblilərə aid olunması;
- İnklüziv təhsilin yalnız şagirdlər üçün yox, həm də pedaqoji heyət üçün səmərəliliyinin təmin olunması;
- Müvafiq icma ilə məktəb arasında sıx əməkdaşlıq münasibətlərinin qurulması məqsədilə

bu sahə üzrə tədris alətləri və materialların şagirdlərin fərdi ehtiyaclarına uyğunlaşdırılması.

İnklüziv təhsilin səmərəli həyata keçirilməsi üçün vacib olan şərtlərə aiddir:

- Binanın və nəqliyyatın uyğunlaşdırılması;
- Universal təlim dizaynı:
 - Hədəflərə görə məkanın hazırlanması;
 - Hər kəs üçün əlçatan müvafiq resurs ərazilərin təklif edilməsi;
 - Rəqəmsal resursların və materialların integrasiyası;
 - Təlim mühitində qarşıya qoyulan təlim hədəflərinə nail olmaq.
- Sınıf mühitinin uyğunlaşdırılması. Burada əsas məqsəd bütün uşaqlar üçün öyrənmənin əlçatanlığını, habelə şagirdlərin təhlükəsiz şəraitdə bilik, bacarıq və vərdişlərə yiyələnməsini təmin etmək məqsədilə əlverişli təlim mühiti yaratmaqdır.
 - Tədris proqramlarının rəngarəngliyinin təmin olunması, müxtəlif yanaşma üsullarından istifadə edilməsi;
 - İnklüziv siniflərdə diferensiallaşdırma - şagirdlərin və ya kiçik şagird qrupunun təlim ehtiyaclarına diqqət yetirilməsini özündə ehtiva edir.
 - Təlim mühitinin adaptasiyası. Buna nail olmaq üçün nəzərə alınmalı olan məqamlar:
 - Əlillik haqqında danışarkən məktəb heyəti və uşaqların düzgün sözlərdən istifadə etməsi;
 - Məktəbin tibbi nəzarət sisteminin yaradılması;
 - Müşahidəçilər şurasının və idarəetmə komissiyasının yaradılması.

SİNFIN EFFEKTİV İDARƏ EDİLMƏSİ ÜÇÜN MÜƏLLİMLƏRİN DİQQƏT YETİRƏNMƏLİ OLDUQLARI MƏQAMLAR

Sınıfin effektiv idarə edilməsində müəllim müvafiq texniki vasitələrdən istifadə etməklə şagirdlərin nizam-intizamlı və hazırlıqlı olmalarını təmin etməlidir. Bu zaman şagirdlərin diqqəti dərsə cəmləşir, təlim nailiyyətləri yüksəlir, öyrənməyə mənfi təsir edən davranışlar aradan qalxır. Təhsil strategiyalarından düzgün istifadə

etmək sinifdaxili münasibətlərin tənzimlənməsində, vaxt itkisinin qarşısının alınmasında əhəmiyyətli rol oynayır. Müəllim şagirdə onun davranışını və fəaliyyətinin necə olması barədə “Hamiya hörmətlə yanaşmaq”, “Məsuliyyətli olmaq”, “Təhlükəsizliyə riayət etmək” kimi tapşırıqları verməklə yanaşı, onları necə icra etdiklərini müşahidə altında saxlamalıdır.

İnklüziv siniflərdə dərs keçən müəllimlər müxtəlif əlliliyi olan uşaqlar üçün aşağıda göstərilən məqamlara diqqət yetirməlidirlər.

Görmə qüsuru olan uşaqlar üçün zəruri şərtlər:

- Yazılı təlimat və ya tapşırıq verdikdə mətnin qısa şəkildə və böyük hərflərlə yazılılığına əmin olun;
- Həm şifahi, həm də yazılı təlimatlar zamanı elektron mətn danışma sistemləri təqdim edin;
- Hər bir ifadəni lövhədə yazılılığı kimi söyləyin;
- Sınıf keçidlərini vurgulamaq məqsədilə səs vasitələrindən istifadə etmək və gün ərzində sinfin planına uyğun hərəkət etmək üçün sınıf şablonları hazırlayıın və onları çatdırmaq üçün əyani olmayan vasitələri təqdim edin;
- Bu kateqoriyadan olan uşaqların sınıf şablonlarına riayət etməsi üçün yaşıdlarından onlara yardım göstərməyi xahiş edin;
- Təlim yerlərində orientasiya və səfər-bərlikdə köməyə ehtiyacı olduqlarından sinfin planı, kitabxana, yeməkxana və məktəbin digər əsas ərazilərinə bələd olması üçün onlara vaxt verin;
- Məktəbin texniki planını və fövqəladə hallar üzrə prosedurları görmə əlliliyi olan uşaqlara izah edin (məsələn, ayaqyolu, idman zalı, yeməkxana, oyun meydançası və s.);
- Sınıf yoldaşları ilə kiçik qruplar və ya fərdi şəkildə tanış ola biləcəkləri fəaliyyət və təcrübələr təşkil edin;

Eşitmə qüsuru olan uşaqlar üçün zəruri şərtlər:

- Bu kateqoriyadan olan uşaqların sınıf otığında müəllimin danışdıqlarını daha yaxşı eşidə bilməsi üçün onların ön sıralarda oturmalarını təmin edin;

• Eşitmə çətinliyi olan uşaqların məlumatı daha yaxşı mənimseməsi üçün əyani vasitələrdən istifadə edin;

• Danışarkən həmin uşaqların dodaqlarınızı gördüğünə əmin olun ki, onlar bu vasitə ilə müzakirəyə qoşula bilsinlər. Üzünüz lövhəyə tərəf olduqda danışmayın;

• Qrup müzakirələri zamanı eyni anda yalnız bir şagird danışmasına şərait yaradın;

• Diskussiya üçün nəzərdə tutduğumuz mövzuları yazılı şəkildə təqdim edin;

• Sınıfda videolardan istifadə edərkən alt-yazılara olmasına üstünlük verin;

• Şagirdlərin nitq söyləyəni dinləməsinin effektivliyini artırmaq üçün qeyri-verbal hərəkətlərlə diqqəti cəlb etməyə çalışın: əl qaldırma, işığı yandırıb-söndürmə, ritmik əlçalma və s.;

• Məlumatları aydın və sadə nitqlə ucadan təqdim edin;

• Uşaqdan şəxsi eşitmə cihazından istifadə etməsini xahiş edin.

Fiziki qüsuru (dayaq-hərəkət sistemi ilə bağlı) olan uşaqlar üçün zəruri şərtlər:

• Məktəbdə və sınıf otığında hərəkət etmək üçün geniş əlverişli yer təmin edin ki, sınıf materiallarına və təchizatlarına müstəqil şəkildə yaxınlaşa bilsinlər;

• Sınıfdən kənarda və məktəb daxilində sərbəst hərəkət etməsi üçün şagirdlərə vaxt verin, onları tələsdirməyin;

• Yazıyla bağlı çətinliyi varsa, onu qeydlər aparmaqdə köməkçi ola biləcək şagird yoldaşı ilə birlikdə əyləşdirin;

• Şagirdin yazmaq imkanı məhduddursa və ya yaza bilmirsə, ona mövzunu kompüter, kiçik səsyazan və ya kamera kimi vasitələrlə qeydə almağa icazə verin.

Müəllimlər və digər mütəxəssislər üçün zəruri olan şərtlər:

İnklüziv siniflərdə müəllimlərin davranışları modelləşdirilir. Onlar uşaqlara yönələn pedaqoji fəaliyyəti bütün təhsilalanlara uyğunlaşdırmaq üçün sınıf otığında, dərsin planlaşdırılmasında, tədris üslubunda və təlimatlaşdırılmasında hansı dəyişikliklərin edilə biləcəyini əks etdirməyin yollarını aşağıdakı əməkdaşlıq modellərinə əsasən qurmalıdırılar:

- *Birgə dərs tərtibatı* — müəllimlər bir dərsi birlikdə planlaşdırır və ya təkmilləşdirir, onu sinifdə sınaqdan keçirir, müşahidə edir və şagirdin öyrənməsinə necə təsirini müəyyənləşdirmək üçün məlumatlar toplayır. Onlar arzuolunan müəyyən yanaşma əsasında (məsələn, didaktik metod və ya oxunanların başa düşülməsi ilə bağlı strategiyalar) silsilə dərslərin planlaşdırılmasında da digər müəllimlərlə birgə işləyirlər. Dərsin bu formada tərtibati seminar və təlimlərdə, eləcə də sinifdə əldə edilən bilikləri, təcrübədə tətbiq etməyə imkanlar yaradır.

- *Müşahidə və rəy* — məktəb müəllimləri, mütəxəssis və ya çox təcrübəsi olan müəllimlər həmkar müəllimlərin dərslərində müşahidə apararaq, onların təlim fəaliyyətlərini qiymətləndirir və planlı rəylər verirlər.

- *Açıq dərs* — əsasən, müəllimin sinifdə davranışlarına, prosedur və qaydaların necə yerinə yetirilməsinə diqqət verilir. Müşahidələrdən sonra planlı müzakirələr aparılır.

- *Tədqiqat qrupları* — müəllimlər qruplar şəklində əməkdaşlıq edərək, ümumi bir problem həll etmək, ümumi məqsədə çatmaq üçün plan hazırlamaq və tətbiq etmək məqsədilə müəyyən bir məsələni tədqiq edirlər. Tədqiqat prosesində hazırladıqları resursların bir hissəsi sinif otaqlarında və öz təcrübələrində istifadə olunur.

- *Birgə tədris* — texniki, təchizat və təşkilatlılıq baxımından daha çox səylər tələb edir. Sınıfı idarəetmə baxımından müəllimlər bir-birinə kömək edir və onların real vaxt rejimində modelləşdirmə, plan və dəstək alması təmin olunur.

- Müəllimlər fərdi xüsusiyyətləri nəzərə almaqla şagirdlərin təlim nailiyyətlərinin artırılmasına səmərəli kömək göstərilməsinə imkan verən pedaqoji metodikaları, strategiyaları mənimsəməlidirlər.

- Mütəxəssislər (tibb işçiləri, xüsusi profilli pedaqoqlar və başqaları) uşaqları daha ciddi şəkildə nəzərdən keçirməyə başlayır və problemlərə onların gözü ilə baxmağı öyrənirlər.

- Uşaq və ailəyə dəstək planını müəllimlərin, xüsusi profilli pedaqoqların, psixoloqların, məsləhətçilərin, terapevtlərin, eləcə də ailənin

və mümkün olan təqdirdə uşağı özü ilə qarşılıqlı əməkdaşlıq çərçivəsində hazırlanır. Bu, əməkdaşlığa və birgə səylərin asanlaşdırılmasına vasitəcilik edir.

İnklüziv təhsil xüsusi təhsil ehtiyacları və digər səbəbdən yaranan maneələrə baxmayaraq bütün uşaqların onlara yaxın ərazidə yerləşən məktəblərdə keyfiyyətli təhsilə cəlb edilmələri və təlimdə nailiyyət əldə etmələri üçün lazımı dəstəyin göstərilməsi və şəraitin yaradılmasını nəzərdə tutur. Bu cür təhsil, eyni zamanda sosial birligi stimullaşdırır. Əlilliyi olan uşaqları yaşıdlarından və cəmiyyətdən təcrid olunmaqdand xilas edərək, onların inkişafına, ictimai həyata integrasiyasına və hüquqlarının təmin olunmasına kömək edir. Əlilliyi olmayan uşaqlarda isə öz həmyaşıdlarına və yaxud siniflərdə olan sağlamlıq imkanları məhdud olan şəxslərə qarşı düzgün münasibətin formallaşmasına səbəb olur.

İnklüziv təhsil iqtisadi cəhətdən də səmərəlidir, çünki cəmiyyətdə uğurlu adaptasiya prosesi keçən əlilliyi olan şəxslərin əmək məşğulluğunun artması perspektivi daha böyükdür. Belə olan halda müavinətlərdən asılılıq azalır, onların sosial vəziyyəti yaxşılaşır, bununla da iqtisadi inkişafa öz töhfələrini vermiş olurlar.

NƏTİCƏ

Məqalədə qeyd olunan fikirləri ümumi-ləşdirərək belə nəticəyə gəlmək olar ki, inklüziv təhsil sosial birligi stimullaşdırır, əlilliyi olan uşaqların yaşıdlarından təcrid olunmalarının qarşısını alır, onların intellektual inkişafına, cəmiyyətə integrasiyasına və hüquqlarının təmin olunmasına kömək edir. Bu uşaqların öz yaşıdları ilə məqsədə uyğun şəkildə təmasda olmaları hesabına onların koqnitivliyi, emosional zəkası artır, nitqi inkişaf edir. İnklüziv təhsil zamanı yeni bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsi və onlardan istifadə olunması funksional olaraq həyata keçirilir, uşaqların güclü cəhətlərinə, qabiliyyətlərinə və maraqlarına fokuslanaraq aparılır. Onlar üçün əlilliyi olmayan yaşıdları ilə dostluq münasibətləri yaratmaq və ictimai həyatda iştirak etmək imkanları yaradır.

İnklüziv təhsil tətbiq edilən təhsil müəssisələrində pedaqoji işçilər müvafiq kurslara yönləndirilərək bacarıqlara, sinif strategiyalarına yiyələnir, tədris proqramları hər bir şagirdin təlabatını nəzərə alır, ailələr təhsil müəssisəsinin tədbirlərində fəal iştirak edirlər.

Qeyd: Məqalə Təhsil İnstitutunun dəstəyi, Təhsil idarəciliyi Assosiasiyyası və T-Network işçilərinin təcrübə və kommunikasiya platformasının təşkilatçılığı ilə 22-25 aprel 2021-ci ildə keçirilən Təhsil idarəciliyi Beynəlxalq Konfransında təqdim edilib.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ “2018-2024-cü illərdə Azərbaycan Respublikasında sağlamlıq imkanları məhdud şəxslər üçün inklüziv təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Proqramı”nın təsdiq edilməsi haqqında Azərbaycan Respublikası Prezidentinin 14.12.2017 tarixli, 3498 nömrəli Sərəncamı.
- ² Azertac 14.12.2017.
- ³ Crimes, P., Stevens, M., Cruz, A., Merkado, T., Ligaya, K., Cruz, S. (2019). “İnküziv təhsil üzrə müəllim inkişafı proqramları”.
- ⁴ David, M. (2014). What really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies.
- ⁵ Əliyev, M. (2018). “İnklüziv təhsil”. (Məlumat kitabçası). Bakı.
- ⁶ Mikayilova, Ü., Şərifxanova, Ş., və b. (2011). “İnklüziv təhsil”. (Metodik vəsait). Bakı.
- ⁷ Schvarts, B. (2001). Oyun vasitəsilə öyrənmə.
- ⁸ www.inkluzivtehsil.az

İNKLÜZİV SİNİFLƏRİN TƏŞKİLİNDE MÜƏLLİM DƏSTƏYİNİN ROLU

ESMİRA TAHİROVA, ADA Məktəbi, Azərbaycan dili və ədəbiyyat şöbəsinin rəhbəri və müəllimi. E-mail: etahirova@ada.edu.az
<https://orcid.org/0000-0003-0023-685X>

SEVİNC QULİYEVA, ADA Məktəbi, Azərbaycan dili və ədəbiyyat şöbəsinin müəllimi. E-mail: srguliyeva@ada.edu.az
<https://orcid.org/0000-0002-2226-9532>

ƏRKİNAZ RƏSULZADƏ, ADA Məktəbi, Azərbaycan dili və ədəbiyyat şöbəsinin müəllimi. E-mail: arasulzada@ada.edu.az
<https://orcid.org/0000-0002-2669-654X>

Məqaləyə istinad:

Tahirova E., Quliyeva S., Rəsulzadə Ə. (2021). İnklüziv siniflərin təşkilində müəllim dəstəyinin rolü. *Azərbaycan məktəbi*. № 4 (697), səh. 91-97

ANNOTASIYA

Çağdaş dövrümüzdə sağlamlığı məhdud olan uşaqların korreksiyası və inkişafı üçün müsbət bir şərt olaraq inklüziv baxış meydana gəlmişdir. İnklüziv təhsil sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların digər uşaqlarla bir yerdə bərabərhüquqlu təhsil alması üçün imkan yaradır. İnklüziv təhsil mühiti erkən uşaqlıq dövründə olanlar üçün mürəkkəb təcrübədir. Bu prosesi səmərəli şəkildə təşkil etmek üçün valideynlərlə qarşılıqlı əlaqə qurulması çox vacibdir. Həmin ünsiyyət və əməkdaşlıq təlim prosesində yaranan problemləri görməyə, onların həlli yolunda uğurlu addım atmağa səbəb olacaq. Sağlamlıq imkanı məhdud olan uşaqların ehtiyaclarını qarşılamaq üçün mövcud problemlərin həll yollarına kompleks şəkildə yanaşmaq lazımdır. Təlimin təşkili zamanı müxtəlif fənlər üzrə qazanılan biliklərdən məqsədə uyğun şəkildə istifadə edilməlidir. İnklüziv təhsilin məqsədi müxtəlif səbəblərdən cəmiyyətdən kəndarda qalan uşaqların cəmiyyətə adaptasiyasını həyata keçirməkdir. Bunun üçün, ilk növbədə sağlamlıq imkanlarının məhdudluğunu səbəb olduğu "sosial dislokasiya"ni aradan qaldırmaq və öyrənənin xüsusi təşkil olunmuş təhsildən səmərəli istifadəsini təmin etmək lazımdır.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 24.05.2021

Qəbul edilib: 29.09.2021

Açar sözlər: İnklüziv təhsil, məktəb, müəllim, dəstək, metod.

Bu iş Azərbaycan Respublikasının Prezidenti yanında Elmin İnkışafı Fonduunun maliyyə yardımı ilə yerinə yetirilmişdir.
Qrant № EIF-ETL-2020-2(36)-16/16/5-M-16

THE ROLE OF TEACHER SUPPORT IN THE ORGANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION

ESMIRA TAHIROVA, ADA School, Head and teacher of the Azerbaijani language and literature department. E-mail: etahirova@ada.edu.az
<https://orcid.org/0000-0003-0023-685X>

SEVINJ GULIYEVA, ADA School, Teacher of the Azerbaijani language and literature department. E-mail: srguliyeva@ada.edu.az
<https://orcid.org/0000-0002-2226-9532>

ARKINAZ RASULZADE, ADA School, Teacher of the Azerbaijani language and literature department. E-mail: arasulzada@ada.edu.az
<https://orcid.org/0000-0002-2669-654X>

To cite this article:

Tahirova E., Guliyeva S.,
Rasulzade E. (2021). The role of teacher support in the organization of inclusive education. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 697, Issue IV, pp. 91-97

ABSTRACT

In our time, an inclusive approach has become a positive condition for the correction and development of children with disabilities. Inclusive education provides children with disabilities with the opportunity to receive education on an equal basis with other children. An inclusive learning environment is a challenging experience for young children. It is important for children to understand the principle of equality in education so that they can participate in inclusive education. Interaction with parents is very important for the effective organization of this process. Communication and collaboration between teachers and parents will allow them to see problems in the learning process and take successful steps to solve them. To meet the needs of children with disabilities, it is necessary to take a comprehensive approach to solving existing problems. During the training, you should use the knowledge of different subjects in accordance with your goals. The goal of inclusive education is to take a child out of society for a variety of reasons. For this, first of all, it is necessary to eliminate the "social dislocation" caused by disabilities and ensure the effective use of special education by students.

Article history

Received: 24.05.2021
Accepted: 29.09.2021

Keywords: Inclusive education, school, teacher, support, method.

Tədqiqat işinin məqsədi: Sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların fərdi təhsil programı nəzərə alınmaqla həm ümumi təhsil pilləsinə hazırlanmasında, həm də məktəbdən kənar fəaliyyətlərinin inkişafında müəllimlərin rolunu aşdırmaq.

Tədqiqat işində qarşıya qoyulan problem: Sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların təhsil və sosial mühitə integrasiyası prosesinin reallaşdırılması üçün uşaqlara, onların ailəsinə müəllim və psixoloqların köməyi ilə psixoloji və pedaqoji dəstəyin verilməsi.

Tədqiqata cəlb edilən mənbələr: Tədqiqat işinin yazılışında bir sıra elmi, nəzəri ədəbiyyat – inklüziv təhsillə bağlı məktəb islahatına dair dövlət sənədləri, kurikulum materialları, tanınmış metodist alımların əsərləri.

Tədqiqat metodu: İnklüziv təhsildə təlimin səmərəli təşkil edilməsində səriştəli müəllimin rolunu necə dəyərləndirmək olar? Tədqiqat işimizi bu sual ətrafında aparacaqıq. Bu məqsədlə, əsasən, təsviri metoddan istifadə etsək də, yeri gəldikcə müşahidə üsuluna da müraciət olunacaqdır.

GİRİŞ

Çağdaş dövrümüzdə sağlamlığı məhdud olan uşaqların korreksiyası və inkişafi üçün müsbət bir şərt olaraq inklüziv baxış meydana gəlmişdir. Xüsusi təhsilə ehtiyac duyan uşaqların tipik olaraq digər həmyaşıldırı ilə eyni mühitdə təhsilə cəlb olunmasını qarşısına məqsəd qoyan inklüziv təhsil strategiyalarının qəbulu son on illiklərdə sürətlə artmışdır. Beləliklə də, fərqli qabiliyyət və bacarıqları olan uşaqların vahid təhsil məkanında birləşməsinin müsbət pedaqoji təsiri nəzərə çarpmaqdadır. İnklüziv təhsil hər bir uşağın qabiliyyət və ehtiyaclarından asılı olmayaraq təhsil prosesində başqaları ilə birlikdə fəal iştirakını nəzərdə tutur.

Əlbəttə, təhsildə inklüziv yanaşmaların əsas prinsipi hər bir uşağın maraqlarına hörmət etməkdir. Təcrübə göstərir ki, fərdiləşdirilmiş təlim, əhatəli öyrənmə, bərabərliyə təşviqetmə sinifdəki bütün şagirdlərə fayda gətirir. Məsələn, autizmli bir şagird öz yaşılarından ibarət olan qrup ilə əhatə olunduqda özünü daha sakit hiss edə, digər şagirdlər isə sağlamlıq imkanları məhdud olan insanlarla ünsiyyət qurmağı öyrənə bilərlər (Giangreco, Backus, Cichoski, Sherman, Mavropoulos, 2011).

İnklüziv təhsillə bağlı təhsil strukturunun nə qədər mükəmməl təşkil olunmasından, təhsil siyasetinin nə qədər yaxşı iifadə olunmasından asılı olmayaraq müəllimin fəaliyyəti müvafiq olmadıqda sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların tədris prosesinə effektiv uyğunlaşması mümkün olmur. Ona görə də təhsilverənlər sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlarla ortaq

baxış bucağına, qarşılıqlı anlaşmaya malik olan yüksək keyfiyyətli, hərtərəfli dəstəkləyici təlim prosesini qurmağı bacarmalı və bu şagirdləri daim diqqət mərkəzində saxlamalıdırılar.

İnklüziv təhsildə əsas iş müəllim və şagirdin ünsiyyəti prosesində baş verir. Müəllimin xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqlarla işləyə bilmək üçün bilik və bacarığı kifayət qədər deyilsə, o, tədris prosesində çətinliklərlə qarşılaşacaqdır. Bunun qarşısını almağın yollarından biri müəllimləri xüsusi təlimlərə cəlb etməkdir. Xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqlarda inklüziv təlim mühitinə adaptasiya prosesi getdiyi kimi, o siniflərdə dərs deyən müəllimlərdə də bu proses baş verməlidir.

2018-ci ildə European Agency tərəfindən “İnklüziv təhsil müəllimləri üçün professional öyrənmə” (“The Teacher Professional Learning for inclusion”) adlı layihəyə start verilmişdir. Bu layihəyə 25 ölkədən 52 ekspert cəlb olunmuşdur (Boitumelo & Sourav, 2018). “Layihə müəllimin tədris etdiyi fənnindən, ixtisasından, tədris edəcəyi yaş həddindən və çalışacağı məktəbdən asılı olmayaraq, müəllim peşəsinin məsuliyyətinə daxil olan əsas bacarıqları, bilikləri və anlayışları, dəyərləri inklüziv təhsil üçün müəyyənləşdirmək məqsədi daşıyır”. Həmin layihə tərəfindən bu məqsədlər əsasında inklüziv tədris üçün müəllim profili (The Profile of Inclusive Teachers) hazırlanmışdır. Bu profildə inklüziv təhsil üçün tədris prosesində müəllimin işinin 4 əsas prinsip üzrə təşkil edilməsinin məqsədə uyğun olduğu qeyd olunmuşdur (Boitumelo & Sourav, 2018). Həmin prinsipləri belə ümumiləşdirə bilərik:

1. Müxtəlifliyə dəyər vermək – şagirdlər arasında fərq təhsil üçün bir qaynaq və dəyər kimi qəbul edilir.

Müxtəlifliyə dəyər vermək prinsipi başlıca olaraq onunla əlaqəlidir ki, müəllim sinifdə şagirdlər arasında bərabərliyin yaranmasına şərait yaratmalıdır. O, tədris fəaliyyəti boyunca təhsilalanlarda dinindən, irqindən, cinsindən, fiziki quruluşundan asılı olmayaraq, bərabər şəkildə təhsil almaq hüquqlarının olması düşüncəsini aşılmalıdır. Bu, inklüziv şagirdin həyatının sonrakı mərhələsində cəmiyyət daxilindəki hüquqlarını daha dərindən anlamasına, vəzifə və öhdəliklərini utanmadan yerinə yetirməsinə səbəb ola, onlarla bərabər təhsil alan digər şagirdlərdə isə cəmiyyətdə əqli və fiziki qüsurları olan insanlara başqaları ilə eyni səviyyədə yanaşılması fikrinin formalaşmasına kömək edə bilər.

Düşünürük ki, sağlamlıq imkanları məhdud olan şagirdlərin, eləcə də digər təhsilalanların gələcəkdə bir vətəndaş olaraq yetişməsində bu prinsip başlıca rol oynayır. Çünkü YUNESKO və UNİCEF tərəfindən qeyd edilmişdir ki, bu kateqoriyadan olan – dini, irqi və cinsi fərqli olan şagirdlərin hər kəsin bərabər təhsil almaq hüququna uyğun olaraq bir məktəbə getmələrini təmin edə bilirik, lakin bu onların iqtisadi və sosial hədəflərinə çatmalarına, məsuliyyətli və aktiv vətəndaşlıq mövqeyini nümayiş etdirə biləcək bilik, bacarıq, dəyər və münasibətlər əldə etmələrinə təminat vermir (Ben Yehuda, Leyser, Last, 2010). Bu yanaşma yuxarıda qeyd etdiyimiz fikirləri bir daha təsdiq edir: öncə müəllim bu fərqliliyə dəyər verməli, şagirdlər arasında yaranan bərabərhüquqlu münasibət təhsil prosesindən sonrakı mərhələdə də davamlı olaraq qalmalıdır.

2. Bütün təhsilalanlara dəstək – müəllim şagirdlərinin yüksək nailiyyət əldə edəcəyini düşünməlidir.

Müəllim tədris edəcəyi materialın inklüziv şagird tərəfindən qavranılmayacağı barədə düşünməməlidir. O bütün şagirdlərin potensialını eyni səviyyədə görməli, digər şagirdlərdən əldə edə biləcəyi nəticəni eyni ilə inklüziv şagirddən

də gözləməlidir. Bu işi pedaqoji ustalıqla elə yerinə yetirməlidir ki, inklüziv şagird dərs prosesində öz fəallığını saxlasın, öyrənməyə olan motivasiyasını daim yüksək tutsun. Müəllim sağlamlıq imkanları məhdud olan şagirdlərlə bağlı narahatlığını hər hansı formada hiss etdirmiş olarsa, bu, təhsilalanın dərs prosesindəki fəaliyyətinə mənfi təsir göstərər, bu kateqoriyadan olan şagirdə həddindən artıq diqqət ayrılması isə onlarda dərs prosesindən heç zaman yüksək nəticə ala bilməyəcəyi fikrini formalasdırar və müəllimdən asılılığı səbəb ola bilər.

3. Başqaları ilə işləmək – əməkdaşlıq və komanda işi bütün müəllimlər üçün vacib yanaşmalardır.

Buradakı başlıca məqsəd müəllim və valideyn əməkdaşlığının müəllim tərəfindən qurulması, şagird, müəllim və valideyn birliyinə komanda kimi yanaşılmasınadır. Çünkü təhsilverənlərin təhsilalanlar üçün yaratdığı imkan və şəraitin davamlı olması, müəllim və valideynin bирgə hərəkət etməsi, şagirdlərin psixoloji vəziyyətinə hər zaman diqqət yetirilməsi lazımdır. Bəzi hallarda komanda işinə psixoloq və ya pedaqoq da qatıla bilər. Lakin başlıca məqsəd onların birlikdə hərəkət etməsi və şagirdə eyni cür yanaşmasıdır.

4. Davamlı fərdi peşəkar inkişaf – tədris bir öyrənmə fəaliyyətidir və müəllimlər ömür boyu öyrənmələri üçün məsuliyyət daşımalıdır.

Inklüziv şagirdlərə dərs deyən müəllimlər həmişə öz peşəkar inkişafi barədə düşünməli, daim yeni metodlar axtarışında olmalı və tədris prosesində ən səmərəli öyrənmə yollarından istifadə etməlidirlər.

Müəllimlər məktəb rəhbərinin, həmkarlarının və valideynlərin dəstəyi ilə tədrisin keyfiyyətinə, şagirdlərin nailiyyət dinamikasına nəzarət etməklə və inkişaf üçün hədəflər müəyyənləşdirməklə öyrənmə maneələrini aradan qaldırıra, eyni zamanda effektiv tədrisə dəstək verə bilərlər. Onlar xüsusi ehtiyacları olan uşağın təhsil, sosial və emosional tələblərini qarşılıamaq

üçün yeni yollar müəyyən edə, təhsil mühiti nə olursa olsun, öz bacarığı, təcrübəsi ilə onu faydalı, yaradıcı və maraqlı edə bilərlər. Bu prosesdə ən mühüm məsələ sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqların ehtiyaclarını ödəmək üçün müəllimə dəstək olmaqdır. Xüsusilə Qərb ölkələrində adı məktəb müəllimlərinin müxtəlif bacarıqlara sahib şagirdlərlə effektiv şəkildə işləyə bilməsi və lazımlı olan səriştəni əldə etməsi üçün xüsusi cəhdlər edilir.

İnklüziv təhsil müəllimin qarşısına daha məsuliyyətli vəzifə qoyur. O, sağlamlıq imkanları məhdud olan şagirdləri dəstəkləmək üçün düzgün yolu seçməli və onları cəmiyyətə yararlı vətəndaş kimi hazırlamağı bacarmalıdır. Müəllim sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqlara bir neçə istiqamətdə dəstək ola bilər:

1. Sosial;
2. Emosional;
3. Öz bacarıqlarına inam formalaşdırılması;
4. Sağamlıq imkanı məhdud olan uşaqla digər uşaqların arasında qarşılıqlı münasibətlərin yaxşılaşdırılması.

Sosial dəstəyin əsas məqsədi uşağın cəmiyyətdəki mövqeyini anlaması üçün ona yardım olunmasıdır. Bu prosesdə müəllimlərin psixoloqla və valideynlərlə birgə fəaliyyət göstərməsi çox vacibdir.

Sağamlıq imkanları məhdud olan şagirdlərin hər birinin emosional dəstəyə ehtiyacı daha çox olur. Çünkü özünün başqalarından daha zəif olduğunu iddia edən təhsilalan daim özünə qapanır və ünsiyyət qurmaqda çətinlik çəkir. Müəllim belə vəziyyətlərdə şagirdlərə emosional dəstək göstərməli, onlarda yaranmış neqativ halları aradan qaldırmalıdır. Bundan başqa, müəllimlər tədris prosesi zamanı sağlamlıq imkanları məhdud olan təhsilalanlarda öyrənmə bacarıqlarına inam formalaşdırmalıdır. Bu cür inam formalaşmış şagirdlər artıq özlərini zəif hiss etmədiklərinə görə onlarda özünəinam formalaşacaq.

Sağamlıq imkanları məhdud olan şagirdlər üçün ən önəmli məsələ onlarda kommunikativ bacarıqların formalaşdırılmasıdır. Müəllim təkcə belə şagirdlərlə deyil, bütün siniflə kollektiv şəkildə iş aparmalıdır. Bu zaman ətrafdakıların sağlamlıq imkanları məhdud şagirdlərə olan münasibətini tənzimləmək də mühüm məsələdir. Çünkü bu kateqoriyadan olan şagirdin özünü

digərlərindən fərqli hiss etməməsi ilə yanaşı, başqalarının onun fərqli olmadığını düşünməsi də vacibdir.

İnklüziv təhsil zamanı müəllim daim valideynlərlə əlaqədə olmalıdır. Çünkü tədris prosesində yaradılmış dəstəkləyici mühitin evdə də davam etdirilməsi vacib şərttdir. Bu zaman təhsilverənlər valideynlərdən şagirdin ehtiyacları ilə bağlı daha geniş informasiya ala və tədris prosesində həmin informasiyadan yararlana bilərlər. Valideynlərlə təkcə qruplar şəklində deyil, məqsədyönlü şəkildə fərdi iş də aparılmalıdır. Müəllim valideynlərin psixologiyasında yaranan çatışmazlıqları aradan qaldırmaga dəstək olmalı və sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqların cəmiyyətdə özünə yer tutması üçün valideyn və ailə imkanından əlverişli şəkildə istifadə etməyi bacarmalıdır.

Yuxarıda qeyd olunan fikirlərdən də göründüyü kimi, inklüziv təhsilin hərəkətverici qüvvəsi müəllimin şagirdlərə verdiyi dəstəkdir. Bu prosesdə müəllimin təcrübəsi ilə yanaşı, düzgün strategiyasının olması və onu reallaşdırma bilməsi inklüziv təhsilin effektiv tətbiqinin dayağı hesab oluna bilər.

Uğurlu integrasiya olunmuş təhsil mühitinin yaradılması müəllimlərin, idarəcılərin və ailələrin cəlb olunduğu kompleks bir işdir. Bu baxımdan, xüsusi təhsil müəllimləri ilə ümumi təhsil müəllimləri daim birlikdə işləməli, müsbət şagird mədəniyyətini formalaşdırmaq və vahid tədris programını hazırlamaq üçün çalışmalıdırlar. Nəzərə almaq lazımdır ki, inklüziv sınıfların sağlamlıq imkanları məhdud olan şagirdlərin keyfiyyətli təhsil almasını təmin etməkdə xüsusi təhsil müəllimləri əsas rola malikdirlər. Fərqli bacarıqlara sahib olan şagirdlərin ehtiyacları xüsusi təhsil müəllimi və mütəxəssisin dəstəyi ilə təmin edilə bilən mühitdə həyata keçirilməlidir. İnklüziv təhsilin sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqlara xidmət göstərməyin ən yaxşı yolu olub-olmaması ilə bağlı bəzi mübahisələr olsa da, onun təhsil nəticələrini yaxşılaşdırığına dair çoxsaylı dəlillər var. Abt assosiasiyyası tərəfindən 25 ölkədə aparılan 280-dən çox tədqiqatın qiymətləndirilməsinə əsasən inklüziv təhsil daha güclü riyaziyyat və oxu bacarıqlarına, yüksək davamıyyətə, eləcə də daha az davranış problemlərinə səbəb

olur (Ryan, 2010). İnklüтив təhsil sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar üçün akademik müvəffəqiyətin təsviqi ilə yanaşı, həm də sosial idrakın inkişafına kömək edir.

İnklüтивliyin müsbət effekt göstərməsi üçün güclü öyrənmə imkanlarını təmin edən əlverişli mühit və təlim modelləri yaradılmalıdır. Həm xüsusi təhsil, həm də ümumi təhsil müəllimləri qarşılıqlı hörmətə, inklüтив təhsil fəlsəfəsinə qarşı açıq fikirlərə, eyni zamanda sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların ehtiyaclarını ödəmək üçün güclü inzibati dəstəyə və biliklərə sahib olmalıdırlar. Xüsusi təhsil müəlliminin iştirakı bir sıra sahələrdə birləşmiş tədris mühitinin uğur qazanması üçün çox vacibdir:

Tədris planının hazırlanması

Xüsusi təhsil müəllimləri sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqların ehtiyaclarının nəzərə alınmasının təmin olunması məqsədilə inklüтив siniflər üçün dərs hazırlamağa kömək etməlidirlər. Müəllimlər bütün şagirdlər üçün əlçatan tədris planı hazırlamaq məqsədilə birlikdə işləyə və ya xüsusi təhsil müəllimi ümumi təhsil müəlliminin dərs planında dəyişiklik edə bilər. Xüsusi təhsil müəllimi sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar üçün vizual, manipulyasiya, mətn və texnologiya mənbələri daxil olmaqla əlavə tədris materialları da hazırlamalı, təktək dərslərə nə vaxt ehtiyac ola biləcəyini müəyyənləşdirməlidir. Müəllimlər dərs hazırlayarkən şagirdlərin güclü, zəif tərəflərini, maraqlarını və ünsiyyət metodlarını araşdırmalıdırlar. Onların nailiyyətləri müvəffəqiyət hədəfinə çatmaq üçün diqqətlə izlənilməlidir.

Sinifda təlimat

Sağamlıq imkanları məhdud uşaqlara əhatəli bir sinif otağı təşkil etmək üçün ümumi və xüsusi təhsil müəllimləri arasında geniş əməkdaşlıq tələb olunur. Xüsusi təhsil müəllimləri tez-tez sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqların yanında oturaraq onların inkişafını izləyir, hər hansı bir xüsusi təlimat və ya əlavə təlim materialları verirlər. Uşaqlar özünəməxsus ehtiyaclarına əsasən müxtəlif səviyyəli fərdi təlimat və yardım vasitəsilə daha yaxşı təlimə cəlb olunurlar. Xüsusi təhsil müəllimləri şagirdləri təkbətək dərslər və ya emosional

fəaliyyət üçün sınıfən çıxara, inklüтив mühitin qorunmasına kömək məqsədilə qiymətləndirmə sənədlərində və qaydaların yerinə yetirilməsində ümumi təhsil müəlliminə kömək edə bilərlər. Daha çox əlaqə imkanları yaratmaq üçün dərsləri kiçik qruplara bölmək olar.

Təlimin qiymətləndirilməsi

İnklüтив siniflərdə xüsusi təhsil müəllimlərinin digər rolu şagirdlərin akademik hədəflərə nail olub-olmadığını müəyyənləşdirmək üçün müntəzəm qiymətləndirmələr aparmaqdır. Çətinlik səviyyəsini müəyyən etmək üçün dərslər vaxtaşırı qiymətləndirilməlidir. Şagirdlər ümumi təhsil şəraitində özünənim və müstəqillik hissi qazanmalı, eyni zamanda kifayət qədər dəstəkləndiyini hiss etməlidirlər. Xüsusi təhsil müəllimləri, sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların ailələri və digər müvafiq şəxslərin iştirakı ilə vaxtaşırı iclaslar təşkil edərək təhsilalanların planında düzəlişlərin edilməli olub-olmadığını müəyyənləşdirməlidirlər.

Şagird hüquqlarının müdafiəsi

Xüsusi təhsil müəssisələri sağlamlıq imkanları məhdud olan təhsilalanların hüquqlarının müdafiəcisi kimi çıxış edir. Həmin hüquqlara inklüтив təhsilə təkcə müəllimlərin deyil, həm də məktəb rəhbərlərinin, digər işçilərin ən yaxşı şəkildə necə cəlb olunmasını təmin etmək və bu prosesin nə dərəcədə vacib olduğunu onlara anlatmaq daxildir. Peşə inkişaf fəaliyyətinin tələb edilməsi, xüsusən də ümumi təhsil müəllimlərindən inklüтив təcrübələrin daha yaxşı mənimsənilməsini asanlaşdırın programlar hazırlamağı tələb etmək və ya cəmiyyətin üzvlərinə inklüтив tədrisin müvəffəqiyyət dərəcələri barədə məlumat vermək də şagird hüquqlarının müdafiəsi hesab edilə bilər.

NƏTİCƏ

Əlliliyin tibbi modeli fərdə köklənir, onu problemi olan insan kimi təsvir edir. Bu yanaşma şəxsin cəmiyyətdə fəal olmamasına şərait yaranan amilləri və ya maneələri nəzərə almır. İnklüтив təhsil kontekstində isə tibbi yanaşma əlliliyi olan uşaqların məktəbdə öyrənmək və səmərəli şəkildə iştirak etmək imkanlarını

məhdudlaşdırır. Əlilliyə tibbi yanaşma insan hüquqlarına əsaslanan yanaşmanın dinamikliyini və kompleks xarakterini əks etdirmir, fərdə diaqnozu əsasında baxmağımıza gətirib çıxarıır. Nəticədə, uşaq əlilliyə görə damğalanır, maneələri aradan qaldırmaq və təhsil sistemində islahat aparmaq əvəzinə bu, problem kimi qəbul olunur. Yalnız əlilliyi olan uşaqlar deyil, bir çox məktəblidə tədris prosesində çətinliklərlə üzləşir. Təlimi yaxşılaşdırmaq üçün bu çətinliklər aradan qaldırılmalı, aparılan dəyişikliklər bütün uşaqlar üçün təlim şəraitinin yaxşılaşdırılmasına səbəb olmalıdır. Əlilliyi olan uşaqlarla ayrıca məşğul olmaq üçün mütəxəssislər cəlb etməkdənsə, məktəbdə dərs deyən müəllimlərin peşəkarlıq səriştəsi artırılmalıdır. Əlilliyi olan uşaqların problem deyil, əksinə, uşağın təhsil ehtiyaclarına cavab vermədiyi üçün məktəb problem hesab edilir. İnklüziv təhsilin təşkili zamanı təhsil müəssisələrinin aşağıdakı prinsiplərə əsaslanması məqsədə uyğun hesab edirik:

1. Fərdi yanaşma prinsipi.
2. Uşağın müstəqil fəaliyyətinin dəstəklənməsi prinsipi.
3. Bütün iştirakçının təhsil prosesinə fəal cəlb olunması prinsipi.
4. Fənlərarası yanaşma prinsipi.
5. Təlim və tərbiyə proseslərinin təşkilində dəyişkənlik prinsipi: qrupda işləyən mütəxəssislər (pedaqoq, danışma terapevti, sosial pedaqoq, psixoloq, defektoloq) mütəmadi olaraq uşaqlara diaqnoz qoyur.
6. Ailə ilə tərəfdəşliq prinsipi.
7. Uşaq bağçasının təhsil modelinin dinamik inkişafı prinsipi.

Məktəbəqədər uşaq müəssisələrində uşaqların fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə alan xüsusi şərait və metodlar yaradılmalı, oyunlar, yaradıcı fəaliyyətlər, musiqi dərsləri də daxil olmaqla kompleks fəaliyyətlər təşkil edilməlidir. Yaradılan qruplara mütəxəssislər rəhbərlik etməlidir: psixoloq, loqoped, defektoloq, musiqi direktoru. Mütəxəssislərin valideynlərlə qarşılıqlı əlaqəsi təmin edilməli, uşaqlara müsbət münasibət göstərmək, konstruktiv davranış, təsirli qarşılıqlı əlaqələrin gücləndirilməsi və valideynlərin məlumat dəstəyi əsas olmalıdır. Valideynlərin dərsi əyləncəli edən oyunlarda iştirakı da vacib

amillərdəndir. Bu bir tərəfdən uşaqların kompleksdən əzaqlaşmasına kömək edir, digər tərəfdən valideynlər emosional cəhətdən rahat olur, uşaqları ilə ünsiyyətdə yeni təcrübə əldə edirlər. Dərsdən sonra valideynlər mütəxəssislərə suallar verə, onları narahat edən məsələləri müzakirə edə, habelə informasiya və psixoloji dəstək ala bilərlər.

Qeyd: Məqalə Təhsil Institutunun dəstəyi, Təhsil idarəciliyi Assosiasiyyası və T-Network təhsil işçilərinin təcrübə və kommunikasiya platformasının təşkilatçılığı ilə 22-25 aprel 2021-ci ildə keçirilən Təhsil idarəciliyi Beynəlxalq Konfransında təqdim edilib.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Ben Yehuda, S., Leyser, Y., Last, U. (2010). Teacher educational beliefs and sociometric status of special educational needs (SEN) in inclusive classrooms // International Journal of Inclusive Education. Vol. 14, Iss. 1. P. 17—34. doi:10.1080/13603110802327339.
- 2 Boitumelo, M., & Sourav, M. (2018). University of Botswana Gaborone, Republic of Botswana, Journal of International Special Needs Education. Vol. 18, No. 2 pp. 60-72
- 3 Glazzard, J. (2011). Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: Voices of teachers and teaching assistants [Электронный ресурс] // Support for Learning. Vol. 26, Iss. 2. P. 56—63.
- 4 <https://www.european-agency.org/>
- 5 Nochajski, S. (2001). Collaboration between team members in inclusive educational settings [Electronic resource]. Occupational Therapy in Health Care. Vol. 15, no. 3–4, pp. 101–112. Available at: <http://www.aiddjournals.org/> doi/abs/10.1352/1934695566 48.1.14 (Accessed 21.10.2014).
- 6 Giangreco, M.F., Backus, L., Cichoski, K.E., Sherman, P., Mavropoulos, Y. (2011). Paraeducator training materials to facilitate inclusive education: Initial field-test data // Rural Special Education Quarterly. Vol. 30, no. 1, pp. 14–23.
- 7 Ryan, J. (2010). Establishing inclusion in a new school: The role of principal leadership. Exceptionality Education International, 2010. Vol. 20, no. 2, pp. 6–24.

AZƏRBAYCANDA DİSTANT TƏHSİL: PROBLEMLƏR VƏ PERSPEKTİVLƏR

AYBƏNİZ HÜSEYNOVA

Filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent, Azərbaycan Dövlət İqtisad Universiteti (UNEC). E-mail: ayten.mehlerremqizi@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1605-5869>

Məqaləyə istinad:

Hüseynova A. (2021). Azərbaycanda distant təhsil: problemlər və perspektivlər. *Azərbaycan məktəbi*. № 4 (697), səh. 98-104

ANNOTASIYA

Müasir zamanın tələblərinə uyğun olaraq distant təhsilin geniş tətbiqi daha çox insanın təhsilə cəlb olunmasına imkan verir. Distant təhsil sayəsində ucqar kəndlərdə yaşayanlar, əlilliyi olanlar, müəyyən səbəblərə görə təhsilini davam etdirə bilməyənlər də rahat təhsil alır. Dünyanın bir çox ali təhsil müəssisələrində olduğu kimi Azərbaycanda da bu təhsilalma forması tətbiq edilməkdədir. Xüsusilə son dövrlərdə bu təhsilalma formasına çox önəm verilir. Ümumi təhsil müəssisələrində və universitetlərdə tədris prosesi tələbata uyğun hazırlanmış müvafiq proqramlar üzrə həyata keçirilir. Professor-müəllim heyəti üçün distant təhsillə bağlı xarici mütəxəssislərin iştirakı ilə mütəmadi olaraq təlimlər təşkil edilir. Təlimlərdə xüsusi yaradılmış platforma haqqında məlumatlar verilir, distant təhsildə istifadə olunan metodlar və texnologiyalar nəzərdən keçirilir. Məqalədə distant təhsil sahəsində atılan addımlar, görülən işlərlə yanaşı, dünyanın aparıcı elm mərkəzlərinin təcrübələrindən, onların Azərbaycanın təhsil müəssisələrinə tətbiqi məsələlərindən söz açılır.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 24.05.2021
Qəbul edilib: 06.07.2021

Açar sözlər: Azərbaycan, distant təhsil, məktəb, universitet.

DISTANCE EDUCATION IN AZERBAIJAN: PROBLEMS AND PERSPECTIVES

AYBANIZ HUSEYNOVA

PhD., Associate professor, Azerbaijan State University of Economics
(UNEC). E-mail: ayten.mehlerremqizi@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1605-5869>

To cite this article:

Huseynova A. (2021). Distance education in Azerbaijan: problems and perspectives. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 697, Issue IV, pp. 98-104

ABSTRACT

The widespread use of distance education in accordance with the requirements of modern times allows more people to be involved in education. Thanks to distance education, people living in remote villages, people with disabilities, or those who for some reason cannot continue their education, also get a comfortable education. As in many higher education institutions of the world this form of education is widely used in Azerbaijan. Specially in last year this form of education received much attention. The educational process in general educational institutions and universities is carried out according to the relevant programs, developed in accordance with the needs. There are regularly organized trainings for professors-teachers of distance education with the participation of foreign experts. In the trainings there are provided information on a specially created platform, the methods and technologies used in distance education are considered. The article discusses the steps taken in the field of distance education, the work done, as well as the experiences of leading world scientific centers and their application in educational institutions of Azerbaijan.

Article history

Received: 24.05.2021

Accepted: 06.07.2021

Keywords: Azerbaijan, distance education, school, university.

GİRİŞ

Distant təhsil daha müasir təhsilalma forması olub, məsafədən öyrənməni, eləcə də onlayn şəkildə keçilən dərsləri əhatə edir. Distant şəkildə keçirilən dərslərin mahiyəti ənənəvi dərslərlə eynilik təşkil etsə də, formasına görə fərqliliklər göstərir. Fərqlərdən biri distant təhsildə öyrədən ilə öyrənənin virtual şəkildə qoşulmasıdır. Digər fərq, bu sistemdə öyrənənin üzərinə daha çox yük və məsuliyyətin düşməsidir. Çünkü öyrədən (müəllim) yeni dərsi müxtəlif vasitələrlə izah edir, əlavə məlumatların əldə olunması, ev tapşırıqlarının işlənməsi isə öyrənənin öhdəsinə düşür.

Dünyada yaranan pandemiya şəraiti distant təhsilalma formasını daha da vacib etmişdir. Ona görə də bu təhsilalma formasına artan tələbat mövzunu aktuallaşdırır, sözügedən məsələdə araşdırma və təhlillərin aparılmasını zəruri edir.

DÜNYA TƏHSİL SİSTEMİNDE DISTANT TƏHSİL FORMASININ TƏTBİQİ

Distant təhsildən ideya kimi ilk dəfə Yan Amos Komenskinin 1633-1638-ci illərdə qələmə aldığı "Böyük didaktika" əsərində bəhs olunmuşdur. "Təxminən 300 il əvvəl cənab Kaleb Filipsin distant təhsilin ilk təşkilatçısı kimi "Boston" qəzetində şəhərtrafi bölgələrdən tələbələrin sürətli yazı və mühasibatlıq kursuna dəvət elanı verməsi maraq doğurur. Onun tətbiq etdiyi metod vasitəsilə tələbələrin məşğələ mövzuları həftədə bir dəfə poçtla yaşıdlıqları ünvana göndərilirdi" (Surə, 2013). 1873-cü ildə bu metoddan bəhrələnən Anna Eliot Tiknor qadınların poçt ilə təhsil almaları üçün mexanizm hazırlanmış, bir il sonra İllinoys ştatının universitetlərinin birində tələbələrə təklif edilmişdir. Beləliklə, müasir distant təhsil formasının rüseymləri atılmışdır. İlk Distant Təhsil Mərkəzi 1888-ci ildə Amerikada şaxtaçı-immigrantların karyeraları üçün yaradılmışdır (Surə, 2013).

Dünyada tələbələrə distant təhsil təklif edən universitetlər hazırda "virtual universitet", "açıq universitet" adları ilə tanınır. Kanada Açıq

Universiteti, Hollandiya Açıq Universiteti, Fern Universiteti (Almaniya) və Britaniya Açıq Universitetini buna nümunə göstərmək olar. Sadaladığımız bu universitetlər illərdir sistemli şəkildə təhsillərini distant formada verirlər. Bu təhsildən yararlananların sayı son zamanlar daha da artır.

AZƏRBAYCANDA DISTANT TƏHSİLİN TƏTBİQİ

Azərbaycanda təhsilalmanın bu forması rəsmi şəkildə 2009-cu ildə qəbul olunmuş "Təhsil haqqında" Azərbaycan Respublikasının Qanununda öz təsdiqini tapmışdır. Həmin Qanunun 13-cü maddəsinə, əsasən, Azərbaycanda əyani, qiyabi, sərbəst (eksternat) təhsilalma formaları ilə yanaşı, distant (məsafədən) təhsilalma da mövcuddur¹. 2020-ci ilədək respublikamızda bu təhsilalma forması tətbiq olunmasa da, yeni növ koronavirus (COVID-19) pandemiyasının yayılmasının qarşısını almaq məqsədilə bütün təhsil müəssisələrində əyani təhsil məhdudlaşdırılmış, tədricən distant təhsilə keçilmişdir. Bu dövrə qədər isə Azərbaycanda distant təhsilalma formasının tətbiqi üçün zəruri olan bir çox işlər görülmüşdür. Belə ki, "Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası"nın beş strateji istiqamətindən biri məhz distant təhsilin inkişafına yönəlmışdır. Bu məqsədlə distant təhsilalma forması üçün zəruri olan elektron resursların yaradılması və tədris prosesinə tətbiqi ilə bağlı bir sıra tədbirlər həyata keçirilmiş, "Azərbaycan Respublikasında ümumtəhsil məktəblərinin informasiya və kommunikiya texnologiyaları ilə təminatlı Proqramı (2005-2007-ci illər)" çərçivəsində Təhsil Nazirliyi tərəfindən elektron dərslərin istifadəsinə başlanılmış, "2008-2012-ci illərdə Azərbaycan Respublikasında təhsil sisteminin informasiyalasdırılması üzrə Dövlət Proqramı" ilə əlaqədar görülən işlər daha da genişləndirilmişdir.

¹ http://www.e-qanun.az/alpidata/framework/data/18/c_f_18343.htm

Azərbaycan Respublikasının Prezidenti cənab İlham Əliyevin "Microsoft" şirkətinin rəhbəri və nümayəndələri ilə keçirilən görüşləri distant təhsildə vacib olan informasiya texnologiyalarının inkişafı üçün zəmin yaratmışdır. 2019-cu ildə Prezident İlham Əliyevin Davosda "Microsoft" şirkətinin vitse-prezidenti, Avropa, Yaxın Şərqi və Afrika üzrə prezidenti Mişel Van Der Bel ilə görüşündə müasir dövrdə sünü intellekt məsələləri müzakirə edilmişdir.

2020-ci ildə Azərbaycan Respublikasının Prezidenti "Microsoft" şirkətinin təşəbbüsü ilə şirkətin vitse-prezidenti Filip Roq, Mərkəzi və Şərqi Avropa bölgəsinin korporativ əlaqələr və hüquqi məsələlər üzrə rəhbəri Nanna-Luize Linde və digər nümayəndələri ilə keçirilən video-konfransda demişdir: "Aramızdakı əməkdaşlıq çox təsirləndiricidir və əminəm ki, bu, qarşındaki illərdə tərəfdashlığımızı gücləndirəcək. Həmçinin pandemiya ilə əlaqədar bu vəziyyət bizi məcbur edir ki, təhsil, distant təhsil məsələlərinə yeni bucaqdan baxaq" (Nitqlər, çıxışlar, bəyanatlar. 2020).

Bu görüşdə distant təhsil üçün zəruri olan məsələlər danışılmış, mövcud vəziyyət üçün önəmli olan addımlar atılmışdır. Cənab Prezidentin "CISCO" şirkətinin rəhbərləri ilə olan görüşündə də distant təhsil məsələləri müzakirə edilmiş, ölkəmizdə beynəlxalq standartlar səviyyəsində distant təhsilin yaradılması üçün danışqlar aparılmışdır. Bu addımların nəticəsində hazırda bir çox orta və ali, orta ixtisas, peşə məktəblərində "MICROSOFT" şirkətinin "TEAMS" programından istifadə olunur.

Yeri gəldikdə, distant təhsilalma forması digər vasitələrlə də həyata keçirilməkdədir. Videodərslər rəsmi "YouTube" kanalları və "Facebook" səhifələrindən həm müəllim-tələbə heyətinə, həm də geniş ictimaiyyətə nümayiş etdirilir. Təhsil Nazirliyi tərəfindən yaradılan "Teledərs" layihəsi və onun davamı kimi yaradılan "Virtual Məktəb" də ümumtəhsil fənləri tədris edilir. Bəzi universitetlərdə "Google Meet", "Zoom" və s. proqramlardan istifadə olunur. Təhsil Nazirliyinin yaratdığı "<http://mesafe-denmekteb.edu.az>" saytı da yaradılan ən yaxşı vəsaitdir.

DİSTANT TƏHSİLİN MÜSBƏT XÜSUSİYYƏTLƏRİ

Əvvəla, bu təhsilalma forması təhsilalnlara yaşıdagı yerdən asılı olmayaraq, istənilən tədris müəssisəsində, istənilən müəllimdən təhsil almaq imkanı verir. Distant təhsil klassik qiyabi forma ilə müqayisədə bir çox fərqli üstünlüklerinə görə ayrı bir sistemləşmə yaradır: tələbə və müəllim arasında intensiv əlaqə təşkil olunur; hazırlanmış dərs vəsaitləri təhsilin elmi əsasını gücləndirməyə imkan verir.

Distant təhsilin faydalı tərəflərindən biri də daha az xərc çəkməklə təhsil almağa imkan verməsidir. Yəni, maddi imkanı aşağı olanlara və ali məktəblərin yerləşdiyi şəhərlərdə yaşayış yeri olmayanlara bu problemlər baryer olmur.

Onlayn tədris zamanı təhsil müəssisələri də öz növbəsində icarə haqqına, elektrik enerjisini və bahalı texnikaya qənaət edir, çünkü təhsil üçün ayrıca otaqlar və kompüterlər tələb olunmur. Bundan əlavə, distant təhsildə müəllimlər eyni vaxtda daha çox tələbəni öyrədə bilirlər və bununla da təhsilə sərf olunan xərclər azalır.

Nəzərə almaq lazımdır ki, bu təsilalma formasının arealinin genişlənməsi ölkəmizdə təhsillə yanaşı, həm də insan kapitalının inkişafına, qeyri-neft sektorunun yeni bir seqmentinin yaranmasına şərait yaradacaqdır.

Distant təhsil ilə Azərbaycanın ən ucqar kəndlərində yaşayan gənclər də yüksək təhsil almaq imkanına sahib olurlar. Təhsildən fiziki qüsurlarına, müəyyən komplekslərinə görə uzaq düşənlər üçün bu təhsilalma forması geniş imkanlar yaradır. Distant təhsil vaxtının çoxunu işdə, uşaqlarla və ya ailəsi ilə keçirən insanlara yeni bilik və bacarıqlar qazanmaq üçün də uyğun vasitədir.

DİSTANT TƏHSİL FORMASININ TƏTBİQİ PROBLEMLƏRİ VƏ ONLARIN HƏLLİ YOLLARI

İlk baxışdan çətin görünə də, rahat bir sistemə malik olan distant təhsildə öyrədiləcək materiallar, məlumatlar, mühazirələr müəyyən proqram vasitəsilə ötürülür. Bundan başqa, bu

Cədvəl 1

Distant təhsilin elementlər sisteminin təsvir edildiyi ilk model

Mənbələr	Dizayn	Çatdırılma	Qarşılıqlı əlaqə	Tədris mühiti
Tələbənin və təşkilatın tələbatları; nəzəriyyə; tarix; fəlsəfə.	Tədris prosesinin hazırlanması; mühit; program; qiymət.	Çap materialları; audio/video qeydlər; radio/televiziya; kompüter və program təminati; audio konfranslar; video konfranslar.	Müəllimlər; tyutorlar; konsultantlar; ekspertlər; administratorlar; digər tələbələr.	İş yeri; ev; sınıf; tədris mərkəzi.

təhsil formasında da təhsil pillələri nəzərə alınır. Öyrənilən informasiya müxtəlif üsullarla soruşturulur. Verilən tapşırıqların yerinə yetirilməsi qədər onun qiymətləndirilməsi də önemlidir. Müasir dünyada distant təhsildə müxtəlif variyantlardan istifadə edirlər. Bunun mexanizmini ya təhsil ocaqları, ya da müəllimin özü tənzimləyir. Məsələn, əvvəlcədən vaxt müəyyən edilir, "Skype", "Zoom", "Microsoft Teams" və başqa programlarla mühazirələr deyilir, həmin mühazirələrə bir çox şagird və ya tələbələr qulaq asırlar. Sonra isə müəllim şagird və ya tələbələrdən imtahan götürür. İmtahan şifahi, test (quiz və s.), tapşırıq şəklində təşkil oluna bilər. Söyügedən proqramlar vasitəsilə debat, müzakirə, "dəyirmi masa", eləcə də elmi seminarlar da təşkil etmək olar. Bununla belə, təəssüf ki, distant təhsil prosesində təhsilalanların hərtərəflə praktik təminatına imkan yaranmır. Bundan başqa, distant təhsildə əyani təhsildəki kimi təhsilalanın ixtisası üzrə praktika və laboratoriya işlərinə cəlb olunması üçün imkanlar olmur. Amma bunların həll olunması da mümkünündür, məsələn, ixtisasla bağlı praktikaları müəyyən müddətdə ən yaxın müəssisələrdə keçmək və mütəxəssislərdən praktik biliklər öyrənməklə boşluqları doldurmaq olar.

Distant təhsilin onu qarşılıqlı əlaqəli elementlərin sistemi kimi təsvir edən bir neçə modeli vardır. Michael Moorun «Distance Education. A Systems View» kitabında göstərilmiş ilk model cədvəl 1-dəki kimi də təsvir edilə bilər (Əlizadə, 2019).

Distant təhsildə yaranan bir sıra çətinliklərə dərs materiallarının əldə edilməsi də aiddir.

Şagird və tələbələr bir çox fənlərə aid elektron kitab tapmaqda çətinlik çəkirlər. Burada müəllimlərin öz təşəbbüsleri ilə yaratdıqları elektron kitablar, materiallar çox önemli rol oynayaraq öyrənənlərin işini asanlaşdırır.

Dərs kitablarının əldə olunması üçün Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin şagirdlər üçün yaratdığı "e-dərslik" portalı əhəmiyyətlidir. Bundan əlavə, gündən-günə təhsillə bağlı yaranan portalların, şagird və bakalavrlar üçün sınaq imtahanlarının təşkil olunduğu saytların artması da bu kimi problemləri müəyyən qədər aradan qaldırır. Dövlət İmtahan Mərkəzinin "otk.az" portalı şagirdlər üçün onlayn sınaq imtahanları təşkil edir. Bu da onların biliklərini yoxlamaqla yanaşı, onlayn imtahanlarla bağlı vərdişlərini artırır.

Distant təhsildə fərdi dərs komponentlərini özündə cəmləyir və təhsil üsullarını şaxələndirir. Bu təhsil alma forması ilə təşkil olunan tədris prosesində internet texnologiyalarından istifadə etməklə təhsilə məxsus komponentlər – məzmun, məqsəd, tədris vəsaitləri, təşkilati formalar əks olunur. Distant təhsildən daha səmərəli istifadə üçün qarşıda müəyyən tələblər və şərtlər dayanır.

Distant təhsildə vacib amillərdən biri öyrədən və öyrənənlərin bir-biri ilə canlı ünsiyyət qurmasıdır. Bu, biliklərin mənimsənilməsində xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Çünkü dərsin izahı zamanı müəllimin öyrətmə metodu və məlumatları ilə yanaşı, jest və mimikaları da böyük rol oynayır. Bəzi öyrənənlər onlayn təhsil zamanı kameraları açmadığına görə onlara emosiya və duyğuların təsiri zəifləyir. Bu da, şübhəsiz,

keyfiyyətə və qiymətləndirməyə mənfi təsir göstərir.

Distant təhsil prosesi bilavasitə ev mühiti ilə bağlı olduğu üçün öyrənənlərin özlərinin də məsuliyyətini artırır. Xüsusilə, aşağı siniflərdə oxuyan şagirdlərin valideynlərinin də bu prosesdə iştirakı, təhsilalanların dərs prosesinə, ev tapşırıqlarına və mütaliəsinə nəzarət etməsi bunu təsdiq edir.

Distant təhsildə öyrənənlərin idarə olunmasında müəllimlərdən müəyyən bacarıqlar tələb olunur. Onlar onlayn tədris programlarında ("Zoom", "Microsoft Teams", "Google Classroom", "Google Meet", "Skype" və s.) şagird və tələbələrin fəaliyyət və davranışlarına nəzarəti, müəyyən problemlə vəziyyətlərdən operativ şəkildə çıxmışı, habelə qısa müddətdə dərs programının mənimsədilməsi üçün əyani vəsaitlərdən – slaytlardan, cədvəllərdən, testlərdən (quiz və s. programlarla) istifadə etməyi bacarmalıdır.

Pandemiya zamanında fərdlərin cəmiyyətdən - kollektivdən uzaqlaşması insanlarla ünsiyəti məhdudlaşdırılmışdır. İnsanlarla ünsiyətin azalması uşaqların gənclərin psixologiyasına mənfi təsir göstərdiyi üçün müəllimlər buna diqqət yetirməlidir. Onlar dərslərə aid elə tapşırıqlar verməlidir ki, öyrənənlərin qrup halında hazırlanması mümkün olsun. Bu cür tapşırıqlar şagird və tələbələrin qrup yoldaşları ilə münasibətlərini formalasdırmaqla yanaşı, onları kollektiv işə də alışdırır.

Distant təhsil formasında şagirdlərin, tələbələrin və müəllimlərin birgə işi (konfranslar, seminarlar, müzakirələr, layihələr və s.) də təşkil oluna bilər. Bu cür tədbirlərə qoşulmaq vaxt baxımından da əlverişlidir. Həm müəllim, həm şagird, həm də tələbələrin internet bağlantısının olduğu istənilən yerdə bu cür tədbir və toplantılardan informasiyalar əldə etməsi, özünü inkişaf etdirməsi mümkündür.

Ali təhsil pilləsində distant təhsilin tətbiqi həm universitetlərimizin gəlir əldə etməsi, həm də xaricdən Azərbaycan ali məktəblərinə tələbə axını baxımından əhəmiyyətlidir. Çünkü indiki dövrdə tələbələrin təhsil almaq üçün başqa bir ölkəyə getməsi, heç də asan deyil. Digər tərəfdən, ölkəmizdə bir çox universitetin yataqxanası

olmadığından, tələbə cəlb etməkdə çətinlik çəkir. Bu baxımdan, distant təhsil olduqca vacib və əhəmiyyətlidir. Distant təhsilalma formasının Azərbaycanın təhsil praktikasında səmərəli tətbiq edilməsi üçün aşağıdakı tədbirlərin həyata keçirilməsi vacibdir:

1. İnkişaf etmiş dövlətlərin distant təhsil təcrübəsinə əsaslanmaq;
2. "Ali təhsil" haqqında Qanunda distant təhsillə bağlı müddəaların da əks olunması;
3. Distant təhsillə bağlı dövlət proqramlarının hazırlanması;
4. Distant təhsil üçün vahid texniki bazanın yaradılması;
5. Distant təhsildə istifadə olunan fənn proqramlarının bu təhsilalma formasının tələblərinə uyğun tərtibi;
6. Distant təhsili öyrədənlərin sayının və onların təcrübəsinin artırılması;
7. Distant təhsilə nəzarət mexanizminin qurulması və s.

NƏTİCƏ

Pandemiya şəraitinin uzun müddət davam etməsi göstərdi ki, distant təhsilin tətbiqinə hər zaman ehtiyac yarana bilər. Bu təhsilalma formasında öyrədən və öyrənənlərin vaxt və xərclərinə qənaət olunması, internetə çıxışı olan hər məkandan dərslərə, tədbirlərə qoşulmaq imkanı, dünyanın qabaqcıl universitetləri, eləcə də elm adamları ilə asanlıqla əməkdaşlıq etməyə, birgə tədbirlərin təşkil olunmasına şərait yaratması və məqalədə qeyd etdiyimiz digər müsbət cəhətlərlə yanaşı, distant təhsilalma formasının kütləviləşməsi bir sıra problemlər də yaratmışdır. Onları təxminən belə qruplaşdırmaq olar:

- Bütün müəllimlərin tədrisdə tətbiq olunan programları bilməsi zəruridir. Bu proses müəllimin distant təhsilalma forması ilə bağlı bilik və bacarıqların öyrədilməsi üçün təşkil olunan təlimlərə qatılmasını şərtləndirir.
- Həm öyrədənlərin, həm də öyrənənlərin informasiya texnologiyalarından istifadə qaydalarını bilməsi vacib amildir. Onların

kompüterdən, internetdən istifadə bacarıqlarının olması şərtidir.

- Müəllimlərin və təhsilalanların internetə çıxışının olması mütləqdir. Bəzi ucqar kəndlərdə hələ də internet problemi qalmaqdadır ki, bu da öyrədən və öyrənənlərin işinə mənfi təsir göstərir.
- Təhsilalanların dərslərə qoşulmasında, eləcə də ev tapşırıqlarının həllində valideyn nəzərəti mütləqdir. Əks halda, onlar üçün bu proses bir çox problemlər yarada bilər. Distant təhsilin genişlənməsi ilə yanaşı, keyfiyyətinin artırılması da qarşıda duran məsələlərdəndir. Bunun üçün bir sıra işlər görülməlidir:
- Bu təhsilalma formasında tədrisin səmərəli təşkili məqsədi ilə informasiya texnologiyalarından məqsədyönlü və sistemli surətdə istifadə etmək;
- Distant təhsillə bağlı seminarların təşkil edilməsi və orada müəllimlərin iştirakının təmin olunması;
- Distant təhsillə bağlı dövlət proqramlarının, layihələrin hazırlanması və tədris prosesində tətbiq edilməsi;
- Bütün təhsilalanların distant təhsilalma formasının müsbət cəhətlərindən faydallanması üçün zəruri tədbirlərin görülməsi məqsədəyəyğundur.

Düşünürük ki, distant təhsil hər kəs üçün əlçatan olsa, əhalinin çox hissəsi təhsil ala, bu da öz növbəsində cəmiyyətin təhsil və mədəni səviyyəsinin yüksəlməsinə şərait yarada bilər.

Qeyd: Məqalə Təhsil Institutunun dəstəyi, Təhsil idarəçiləri Assosiasiyası və T-Network təhsil işçilərinin təcrübə və kommunikasiya platformasının təşkilatçılığı ilə 22-25 aprel 2021-ci ildə keçirilən Təhsil idarəçiliyi Beynəlxalq Konfransında təqdim edilib.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Azərbaycan Respublikasının qanunları. http://www.e-qanun.az/alpidata/framework/data/18/c_f_18343.htm
- 2 Əlizadə, T. (2019). Distant təhsilin əsas modelləri və metodları. «Azərbaycan məktəbi». N3 (688), s. 123–132. 16.09.2019. <http://dx.doi.org/10.29228/edu.35>
- 3 <http://mesafedenmekteb.edu.az/az/>
- 4 <https://ilkaddimlar.com/dersler>
- 5 İsmayılova, B. (2014). Distant təhsil: üstünlükler, çatışmazlıqlar və müsbət təcrübə. “Elektron dövlət quruculuğu problemləri”. I Respublika elmi-praktiki konfransı, 4 dekabr, 2014, s.189-192.
- 6 Mahmudov, M. (2014). Dünyada təhsil sistemləri. Bakı: Mütərcim, 480 s.
- 7 Mammadova, U.M., Sattarova, U.E., Bashirova, Z.Y. (2014). Advantages, shortcomings and state-of-the-art of distanceeducation in Azerbaijan. Transaction of Azerbaijan National Academy of Sciences, Series of Physical-Technical and Mathematical Sciences: Informatics and ControlProblems, Vol. XXXIV, No.3. from: www.icp.az/2014/3-09.pdf [in Azerbaijan]
- 8 Nitqlər, çıxışlar, bəyanatlar. (2020). s.280.
- 9 Surə, S. (2013). Distant təhsilin tarixi. “Azərbaycan müəllimi”, 13 dekabr, s.7.

AZƏRBAYCANDA DISTANT TƏHSİLİN TƏŞKİLİ

SƏBİNƏ CƏFƏROVA

Bakı Slavyan Universitetinin pedaqogika və psixologiya kafedrasının doktorantı. e-mail: sabina_16_86@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-4083-9495>

Məqaləyə istinad:

Cəfərova S. (2021). Azərbaycanda distant təhsilin təşkili. *Azərbaycan məktəbi*. № 4 (697), sah. 105–110

ANNOTASIYA

Bütün sahələrin inkişafına təsir göstərən təhsil cəmiyyətin uğurlu istiqamətə yönəldirilməsində və mütərəqqi ənənələr vasitəsilə yüksək nailiyyətlərə çatmasında ən vacib istiqamətlərdən biri hesab edilir. Müasir dünyada gedən qloballaşma və informasiya cəmiyyəti ictimai həyatın bütün sahələrində, xüsusən təhsil sahəsində əsaslı dəyişiklikləri, yeni strateji yanaşmaları zəruri etmişdir. Cəmiyyətin informasiyalasdırılması COVID-19 pandemiyası dövründə xüsusi aktuallıq kəsb edən distant təhsil modelini formalasdırır. Bu təhsilalma forması, kompüterlərin və rabitə texnologiyalarının köməyi ilə həyata keçirildiyindən məsafədən təhsil almaq istəyənlərin sayının artması müəyyən çətinliklərə səbəb olur. Ona görə də müasir elm və təcrübə potensialının öyrənilməsi istiqamətində Azərbaycanda məsafədən təhsilin inkişafı, təhsilalanların motivasiyası, təhsilin keyfiyyəti, distant təhsil texnologiyalarının metodiki və informasiya təminatı məsələlərinin öyrənilməsi əsas vəzifələrdən biri hesab edilir.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 24.05.2021

Qəbul edilib: 04.08.2021

Açar sözlər: Təhsil, distant, kompüter, təhsilalma forması, metod.

ORGANIZATION OF DISTANCE EDUCATION IN AZERBAIJAN

SABINA JAFAROVA

Baku Slavic University, Department of Pedagogy and Psychology, Doctoral student. e-mail: sabina_16_86@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-4083-9495>

To cite this article:

Jafarova S. (2021). Organization of distance education in Azerbaijan. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 697, Issue IV, pp. 105-110

ABSTRACT

Education, that affects the development of all areas, is considered one of the most important directions in the successful direction of society and the achievement of high results through progressive traditions. Globalization and the information society in the modern world have necessitated fundamental changes and new strategic approaches in all spheres of public life, especially in the field of education. Informatization of society forms a model of distance education, which is especially relevant during the COVID-19 pandemic. Distance education is a form of training conducted under the guidance of teachers in the form of a whole network, integrated into traditional education. This form of education is carried out with the help of computers and communication technologies. For this reason, the increase in the number of people who want to study at a distance causes certain difficulties. Therefore, one of the main tasks in the study of the potential of modern science and practice in Azerbaijan is the development of distance education, motivation of students, quality of education, methodological and information support of distance learning technologies.

Article history

Received: 24.05.2021

Accepted: 04.08.2021

Keywords: Education, distance, computer, form of education, method.

GİRİŞ

Təhsil cəmiyyətin həyatında mühüm, gərəkli sahələrdən biri, insan hüquqlarının həyata keçirilməsinin birbaşa asılı olduğu əsas nailiyətlərin ən güclü hərəkətverici qüvvəsidir. Dövlətin, millətin tərəqqi yolu təhsildən, elmdən keçir: heç bir millət qılınca, tüfənglə irəli getmir, hansı millət tərəqqi edirsə, buancaq təhsilin, elmin gücünə baş verir (Quliyev, İsmixanov, 2020).

Təhsilin inkişafı cəmiyyətin tələbatından, sosial-iqtisadi uğurlarından asılı olduğu kimi, cəmiyyətin sosial-iqtisadi və mənəvi tərəqqisində də təhsil həllədici rol oynayır. Təhsil insanlara texnologiyaları çevik mənimsemək, əmək bazarında layiqli yer tutmaq, sağlam həyat tərzi, ətraf mühitə münasibətdə düzgün mövqe seçmək imkanı verir. Məhz buna görə də müasir təhsil sisteminin qarşısında duran vacib vəzifələrdən biri ömür boyu təhsil almaq imkanını təmin etməkdən ibarətdir. Sürətli texnoloji tərəqqi insandan öz bilik və bacarıqlarını daim yeniləməyi, ehtiyac olduqda ixtisasını dəyişməyi, həyatın tələblərinə çevik şəkildə uyğunlaşmayı tələb edir.

Müasir dövrdə təhsil sisteminin qarşısında duran mühüm vəzifələrdən bir də qloballaşma və integrasiya ilə bağlıdır. Təhsilin qloballaşma şəraitində beynəlxalq təcrübəni nəzərə almaqla və mütərəqqi metodlardan, vasitələrdən istifadə etməklə dünya təhsil sisteminə integrasiyası onu daha da inkişaf etdirməyə, rəqabətəqabiliyini yüksəltməyə imkan verir. Bu vasitələrin müvəffəqiyyətlə yerinə yetirilməsində distant təhsilalma formasının rolu böyükdür. Təsadüfi deyil ki, Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyasının IV strateji istiqamətinin 4.3, 4.7 və 4.8-ci bəndlərində Azərbaycanda distant təhsilin inkişaf etdirilməsi, rəqəmsal təhsil resurslarından istifadə imkanlarının genişləndirilməsi, təhsillə bağlı media və internet resurslarının təmin edilməsi tələbi irəli sürürlür. Distant təhsil dedikdə, informasiya-telekommunikasiya infrastrukturundan informasiyanın ötürülməsi üçün istifadə olunması, təhsilalnanların və pedaqoji işçilərin sinxron və ya asinxron qarşılıqlı əlaqəsini nəzərdə tutan

distant təhsil texnologiyalarının tətbiqi ilə təhsil fəaliyyətinin təşkili başa düşülür (Tsyrenova, 2020).

Təhsilin informasiyalasdırılması və elektron idarəsi demokratik idarəetmədə mühüm yerlərdən birini tutur. Elektron idarəələnmə sistemi təhsil müəssisələrində rəhbərlik-təhsilalnanlar, təhsilverənlər-təhsilalnanlar, təhsilverənlər-valideynlər və rəhbərlik-pedaqoji kollektiv münasibətlərində qarşılıqlı pedaqoji əlaqələri düzgün formalasdırır.

Dünyada gedən qloballaşma və informasiya cəmiyyəti ictimai həyatın bütün sahələrində, xüsusən təhsil sahəsində əsaslı dəyişikliklər, yeni istiqamətlər yaratmışdır (Fərzanə, 2011; Məmmədova, Səttarova, Bəşirova, 2014). Ənənəvi təhsil formaları qlobal prosesləri, iqtisadi inkişafı, insan kapitalının formalasdılması üçün zəruri olan tələbləri və əhalinin artan təhsil ehtiyaclarını tam şəkildə təmin edə bilmir, bu səbəbdən də məsafədən təhsilə ehtiyac duyulur, eyni zamanda distant təhsil modelinə tələbat daha da artır. İnsanların ənənəvi formalar üzrə təhsil alması, hətta təhsil sahəsində inkişaf etmiş ölkələr üçün də çox mürəkkəbdir.

Məsafədən təhsilin tarixinə nəzər yetirsək məlum olur ki, təhsil tarixən iki istiqamətdə həyata keçirilib: birtərəfli və ikitərəfli. Birtərəfli təhsil dedikdə, öyrənənə təhsilverən tərəfindən məsafəli şəkildə mövzu ilə bağlı materialların çatdırılması nəzərdə tutulur. İkitərəfli distant təhsil isə öyrədən və öyrənənin məsafəli şəkildə qarşılıqlı fikir mübadiləsi ilə həyata keçirilən təhsil forması kimi qəbul edilib (Məmmədova, Səttarova, Bəşirova, 2014; Azərbaycan Respublikasının Təhsil Qanunu, 2009).

Müasir cəmiyyətin əsas xüsusiyyətlərindən biri ondan ibarətdir ki, bilik, informasiya və fikir mübadiləsini şəbəkələrdən istifadə etməklə ali səviyyəyə çatdırır. Burada isə internetdən istifadə etməklə məsafədən təhsil mühüm rol oynayır. Dünya təhsil sistemində geniş yayılmış, mütərəqqi və səmərəli olan bu təhsilalma forması iki subyekti: həm tələbə və onu dəstəkləyən təhsil müəssisəsini, həm də müəllim-tələbə arasında müntəzəm dialoq, əks-əlaqəni özündə birləşdirir.

DİSTANT TƏHSİLİN TARİXİ VƏ AZƏRBAYCANDA TƏŞKİLİ

Distant təhsilin tətbiqi ilə bağlı ilk məlumatı çex alimi Yan Amos Komenskinin 1632-ci ildə yazdığı "Böyük didaktika" əsərində rast gəlirik. Bu əsərdə öyrədənlə öyrənən arasındaki qarşılıqlı mübadilə geniş şəkildə şərh edilmişdir. Lakin distant təhsil konsepsiyasının 1728-ci ildən formalasdığını qəbul edənlər də az deyil. Belə ki, həmin ildə Kaleb Fillips ölkənin hər yerindən məktublar mübadiləsi yolu ilə stenografiya sənətini öyrənmək məqsədilə tələbə toplamaq üçün Boston qəzeti müraciət etmişdi. Bu, distant təhsilin başlangıcı hesab edilirdi.

1892-ci ildə Amerikada "Poçt xidməti" vasitəsi ilə Vilyam Reyni Harper Çikaqo Universitetində ilk dəfə olaraq distant təhsil mərkəzi açılmışdır. 1906-ci ildə bu təcrübədən Amerikanın Viskonсин Universitetində (University of Wisconsin) də tətbiq edilmişdir.

XIX əsrin 50-ci illərində Berlin Universitetinin fransız dili müəllimi C.Tusen və müasir dillər üzrə Berlin Cəmiyyətinin üzvü Q.Lanqenşeydt tərəfindən Berlində xarici dilləri qiyabi yolla öyrənmək forması təşkil olunmuşdur (Fərzənə, 2011). XX əsrin əvvəllərində isə bu sahədə işlər daha da intensivləşdirilmiş, Fransa, Kanada, Rusiya və başqa ölkələrdə tətbiq edilməyə başlanmışdır. Formalasdığı tarixdən bu günə qədər distant təhsil konsepsiyası olduğu kimi qalsa da, dəyişən təkcə kommunikasiya kanalları olub.

1969-cu ildə Böyük Britaniyada Açıq Universitetin əsasının qoyulması distant təhsilin inkişaf etməsinə güclü təsir göstərməşdir. Belə təhsil müəssisələri Türkiyədə, Avstriyada, İsveçdə indi də fəaliyyət göstərməkdədir. 1972-1985-ci illərdə dünyanın bir çox ölkələrində (İspaniya, Koreya, Tayland, Kanada və s.) məsafədən təlim üzrə ixtisaslaşmış təhsil müəssisələri meydana gəlmışdır.

Hazırda ali təhsil insanların daha çoxu üçün zərurətə çevrilir. Amma çox sayıda insanın ənənəvi formalar üzrə təhsil alması, hətta təhsil sahəsində inkişaf etmiş ölkələr üçün də çətindir. Ona görə də qloballaşma şəraitində təhsilin ən yeni və effektiv texnologiyalarına, o cümlədən distant təhsil texnologiyalarına tələbat artır.

Distant təhsil xarakterik olaraq çeviklik, modulluq, təhsilin keyfiyyətinə xüsusi nəzarət, müasir texnologiyalardan istifadə və digər xüsusiyyətləri ilə fərqlənir. Bu xüsusiyyətləri nəzərə almaqla təlim əhatəli, məqsədyönlü, faydalı şəkildə təşkil edilir, virtuallıq qorunur, məsafədən təhsilin daha səmərəli təşkil olunması ilə biliklərin mənimşənilməsi asanlaşır. Distant təhsilin həyata keçirilməsində metodik cəhətdən müxtəlif audio-video, multimedia texnologiyaları vasitələrindən istifadə olunur. Bu gün Azərbaycan Respublikasının təhsil müəssisələrində məsa-fədən təlim zamanı ən çox elektron dərsliklərdən, internetdən, avtomatik layihələşdirmə sistemlərindən, elektron poçtlardan, elektron lövhələrdən, telekonfranslardan istifadə olunur. Bu da təhsilin daha keyfiyyəti olmasına şərait yaradır. Ənənəvi təhsil prosesində təsdiq olunmuş didaktik sistem yeddi əsas elementdən (təhsilin məqsədi, təhsilin məzmunu, öyrədən, öyrənən, təhsil metodu, təhsil vasitələri, təhsil formaları) təşkil olunursa, məsafədən təhsil zamanı didaktik pedaqoji sistem özündə 12 əsas elementi birləşdirir. Buraya da məqsəd, məzmun, təlim verən, təlim edilən, təlim metodları, təlim vasitələri, təlim formaları, tədris-maddi, maliyyə-iqtisadi, normativ-hüquqi, nəzarət və marketinq daxildir.

Distant təhsil zamanı həm də insan amili, texnoloji, pedaqoji, iqtisadi amillər və mədəni-milli dəyər amilləri nəzərə alınmalıdır. İnsan amili dedikdə, müəllimlər, texniki işçilər, programçı və digər işçi heyət, texnoloji amil dedikdə, informasiya vasitələri və sistemləri, internet şəbəkəsi, sistemlərin əhatəsi, pedaqoji amil dedikdə, öyrənən və öyrədənlər, öyrənmə prosesi, təlim üsulları, qiymətləndirmə, iqtisadi amillər - gəlirgətirmə, ticarət, sərmayə qoyuluşu, internet şəbəkəsinin sürətli təminati, mədəni-milli dəyər amilləri dedikdə isə milli dəyərlərin qorunması, mədəniyyət anlayışı, pedaqoji mədəniyyətin virtual aləmdə də formalasdırılması və digər məsələlər nəzərdə tutulur.

COVID-19 PANDEMİYASI ZAMANI DİSTANT TƏHSİLƏ TƏLƏBAT

COVID-19 pandemiyası təhsilin məzmunu və formatına yenidən nəzər salmaq zərurətini

meydana çıxmışdır. Dünyada yeni növ koronavirus infeksiyasının (COVID-19) sürətlə yayıldığı bir dönəmdə demək olar ki, bütün inkişaf etmiş ölkələrdə təhsil müəssisələrinin müvəqqəti olaraq bağlanması təhsilin inkişafını bir qədər zəiflətdi. Bu məhdudlaşdırma, təhsilin bütün pillə və səviyyələrinə öz təsirini göstərmüşdür. Təhsil müəssisələrinin fəaliyyətində durğunluq, ilk növbədə əhali arasında çəşqinliğa səbəb olsa da, daha sonra bu böhrandan alternativ vasitələrlə çıxış yolunun axtarılmasına şərait yaratdı. Ənənəvi təhsil formasının dayandırılması ilə onlayn təhsil zərurət yarandı və distant təhsil texnologiyalarına tələbat artdı. Tədris prosesinin təşkili rəqəmsal texnologiyaların müasir səviyyəsinə uyğunlaşdırıldı. Bu da Azərbaycanda təhsil sahəsində onlayn dərslərin, seminarların, vebinarların keçirilməsinə imkan yaratmaqla distant təhsilin daha geniş miqyasda yayılmasına səbəb oldu. Xüsusi karantin, özünütəcrid dövründə təhsilalanlar ixtisas sahələri üzrə internet vasitəsilə müxtəlif onlayn vebinarlara qoşulmaq imkanına, eləcə də vebinarlar, seminar və konfranslar vasitəsilə bilik və intellektual səviyyələrinin artırılması imkanına nail oldular.

Distant təhsil ənənəvi təhsilalma forması ilə müqayisədə şagird və tələbələrin müstəqilliyini, şüurlu düşünməsini, yaradıcılıq qabiliyyətlərini daha yaxşı inkişaf etdirir, eyni zamanda informasiya mübadiləsində təhsilverənlər və təhsilalanlar arasında münasibətlərin strateji səmərəliliyini yüksəldir. Qeyd etmək lazımdır ki, ənənəvi təhsil zamanı əyani vasitələrlə təlimə marağın artırılması daha asandır. Məsələn, ənənəvi dərslərdə təhsilverənlər əsasən dərsliklər, dərs vəsaitləri, əyani vəsaitlər, tədris-texniki vasitələr və s. istifadə edərək şagirdlərin diqqətini təlimə yönəldə bilirlər. Distant təhsil zamanı isə təlim prosesini daha keyfiyyətli təşkil etmək üçün rəqəmsal texnologiyaların imkanlarından sistemli və məqsədyönlü istifadə olunması lazım gəlir. Şübhəsiz, müəllimlər distant təhsil zamanı da ənənəvi vasitələrdən istifadə edə bilərlər, lakin nəzərə almaq lazımdır ki, onlayn təhsil prosesində təlim vasitələri, əsasən, elektron xarakter daşımali və təhsilalanların bu vasitələri əldə etmələri üçün əlverişli şərait yaradılmalıdır. Buraya elektron

dərslikləri, elektron metodik vəsaitləri, audio-video tədris-informasiya vasitələrini və digər elektron vəsaitləri aid etmək olar. Materialların tədrisi zamanı öyrənmə prosesində geniş təlimatlar verilməli, materialın quruluşu və hazırlanmasında modul prinsipindən istifadə edilməlidir. Distant təhsil zamanı təhsilverənlər pedaqoji prosesi təşkil edərkən mövcud şəraiti də nəzərə almalıdır. Bundan başqa, texnologiyalar, təlim metodları öyrənənlərin və öyrədənlərin məqsəd və imkanlarına cavab verərsə, distant təhsil əyani təhsilalma forması qədər səmərəli ola bilər.

DİSTANT TƏHSİLİN MÜSBƏT VƏ MƏNFİ TƏRƏFLƏRİ

Beynəlxalq statistikaya görə, distant təhsildə öyrənənlərin əksəriyyəti yaşı 25-i ötmüş, işləyən və işdən ayrılmadan peşəkar biliklərini genişləndirmək istəyən şəxslərdir (Tsyrenova, 2020). Deməli, illər ötdükçə daha çox inkişaf etmək perspektivi olan bu təhsilalma forması hamı üçün münasibdir. Amma digər təhsilalma formaları kimi distant təhsilin də həm müsbət, həm də mənfi cəhətləri var.

Distant təhsil müasir dövrdə ənənəvi təhsilliə müqayisədə bir sıra üstünlüklərə malikdir:

- Əvvəller təhsil almaq imkanı olmayan şəxslər üçün əvəzedilməzliyi və ikinci dəfə təhsil almaq imkanının təmin edilməsi;
- Təhsilalanlarla qrup və ya fərdi qaydada işləmək, habelə vaxt itkisinin qarşısının alınması;
- Şagird, müəllim və valideynlər arasında dialoqların aparılması;
- Utancaqlıq və auditoriya qarşısında çıxış etmək fobiyası kimi kommunikasiya keyfiyyətləri ilə bağlı psixoloji maneələrin dəf edilməsi;
- Xarici tələbələrin sayının artırılması;
- İnklüziv təhsilə dəstək;
- Geniş kütlələr üçün məlumat və təhsil kampaniyalarının həyata keçirilməsi.

Ənənəvi metodikaya və ya müasir pedaqoji təlim texnologiyalarından istifadəyə baxmayaraq, tədris prosesinin faktiki olaraq adı təlim prosesini təkrarlaması onun əsas mənfi cəhətlərindən sayılır. Elə bu səbəbdən də distant təhsilin müsbət cəhətləri kimi mənfi cəhətləri də vardır:

- Təhsilalanların təhsil səviyyəsi və peşəkar təcrübəsindəki fərqləri, bilik səviyyələrini tam nəzərə almağa imkan vermir;
- Sonda qazanılmış diplom və ya sertifikatın keyfiyyətli təhsilin göstəricisi kimi qəbul olunmaması və bir çox ölkələrdə tanınmama halları;
- Təhsilalanlarla müəllimlərin arasında əyani ünsiyyətinitməsi;
- Təhsilalanların praktik dərslərdən kənardə qalması;
- Dərslərdə interaktivliyin azlığı;
- Internet resursları zəif olduğu halda dərsin keyfiyyətinin azalması;
- İntensiv nəzarətin zəifləyi.

Distant təhsilin özəlliklərindən biri də inklüziv təhsil və xüsusi təhsil sahəsində bu təhsilə ehtiyacın daha çox olmasıdır. Aydındır ki, fiziki qüsurlu insanların təhsil müəssisələrinə get-mələri bir çox səbəblərdən çətinlik törədir, avtobuslarda, məktəblərdə pantusların, liftlərin olmaması onlara təhsil alması istiqamətində müəyyən maneələr yaradır. Distant təhsil alma formasında isə sağlamlıq imkanları məhdud şəxslər (fiziki qüsurlu, əqli qüsurlu, autizm və daun sindromlu insanlar) yaşayış yerlərini tərk etmədən onlayn dərslərə qoşularaq, bilik və bacarıqlarını artırma bilərlər.

NƏTİCƏ

“Təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikası Qanununun 1.0.9., 10.5 və 13.1.3 bəndlərində distant təhsil haqqında məlumat verilir. Son illərdə təhsil sahəsində texnoloji inqilab sayılan distant təhsil intensiv surətdə inkişaf etmişdir. Bu cür təhsilin tarixi əyani şəkildə göstərir ki, o, dünyanın müxtəlif ölkələrində cəmiyyətin yeni tələblərinə adekvat təhsil formasıdır. Distant təhsil mobil virtual təhsil mühiti yaradılması və hər bir müdavim üçün çəkilən xərclərin ənənəvi təhsil formaları ilə müqayisədə 2-3 dəfə azaldılması hesabına keyfiyyəti saxlamaqla təhsil xidmətlərinin əlçatan olmasını təmin etməyə imkan verir. WEB texnologiyaların potensialı bütün dünyanın təhsil resurslarını akkumulyasiya etməyə şərait yaradır. Qloballaşma, integrasiya, mobillik və operativliyin

təmin edilməsi şəraitində bu resursslın bir yerde cəmlənməsi xüsuslu əhəmiyyət kəsb edir. Distant təhsilin açıqlığı, yəni qəbul imtahanları vermədən ali təhsil almağın mümkün-lüğünə təminat verilməsi də şəbəkə təhsil xidmətlərinin potensial istifadəçiləri üçün mühüm amildir.

Qeyd edilən bəzi çatışmazlıqlara baxmayaraq, distant təhsilin əhəmiyyəti Azərbaycanda da yüksək qiymətləndirilir və onun inkişaf etdirilməsi istiqamətində lazımi işlər aparılır.

Qeyd: Məqalə Təhsil İnstitutunun dəstəyi, Təhsil idarəcili Assosiasiyyası və T-Network təhsil işçilərinin təcrübə və kommunikasiya platformasının təşkilatçılığı ilə 22-25 aprel 2021-ci ildə keçirilən Təhsil idarəciliyi Beynəlxalq Konfransında təqdim edilib.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Azərbaycan Respublikasının Təhsil Qanunu. Bakı, Hüquq ədəbiyyatı. (2009). 80 s.
- 2 Fərzana, C.C. (2011). Ali məktəbdə təlim prosesinin təkmilləşdirilməsi istiqamətində məsafədən təhsilin sistemi və imkanları. Bakı. 142 s.
- 3 http://www.anl.az/down/meqale/az_muellimi/2010/dekabr/145271.htm
- 4 http://www.anl.az/down/meqale/az_muellimi/2011/aprel/170477.htm
- 5 Məmmədov, F.M., İmamverdiyeva, N.B., Şixəliyeva, İ.V. (2015). Pedaqogika (Nəzəri və əyləncəli pedaqogika). Bakı, "Sabah". 935 s.
- 6 Məmmədova, Ü.M., Səttarova, Ü.E., Bəşirova, Z.Y. (2014). Distant təhsilin üstünlükləri, çatışmazlıqları və Azərbaycanda inkişaf səviyyəsi, Transaction of Azerbaijan National Academy of Sciences, Series of Physical-Technical and Mathematical Sciences: Informatics and Control Problems, Vol. XXXIV, No.3.
- 7 Quliyev, S., İsmixanov, M. (2015). Müəllimlik ixtisasına giriş. Bakı, ADPU.
- 8 Tsyranova, M.I. (2020). Opyt ispol'zovaniya massovykh otkrytykh onlayn-kursov v distantsionnom obuchenii kitayskikh studentov v period epidemii Covid-19 // Uspekhi sovremennoy gumanitarnykh nauk / Uspekhi gumanitarnykh nauk. c. 31.

ŞAGİRLƏRİN PLANETAR TƏFƏKKÜRÜNÜN FORMALAŞMASINDA DÜNYA ƏDƏBİYYATININ ROLU

ARİF ƏSƏDOV

Filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, ARTİ-nin elmlər doktoru programı üzrə doktorantı, Bakı şəhəri Ekolojiya liseyinin direktoru.

E-mail: arif_alim@mail.ru | <https://orcid.org/0000-0002-1382-7870>

Məqaləyə istinad:

Əsədov A. (2021). Şagirdlərin planetar təfəkkürünün formalaşmasında dünya ədəbiiyyatının rolü. *Azərbaycan məktəbi*. № 4 (697), səh. 111-119

ANNOTASIYA

Məqalə dünyada müasir çağırışlar və bu çağırışların gətirdiyi əsas təhsil aspektlərinin fonunda ümumtəhsil məktəblərində ədəbiiyyat dərslərində dünya ədəbiiyyati nümunələrinin tədrisi məsələlərinin əhəmiyyətinə həsr olunmuşdur. Tədris prosesində şagirdlərin planetar təfəkkürünün yaradılmasında, məntiqi, tənqidi və yaradıcı düşüncəsinin formalaşmasında dünya ədəbiiyyatından seçilmiş nümunələrin öyrədilməsi, idraki və ünsiyyət bacarıqlarının mənimsənilməsində həmin nümunələrin tədrisinin ehtiva etdiyi progressiv rol və bu rolun əhəmiyyəti diqqətə çatdırılmışdır. Araşdırma qeyd edilmişdir ki, şagirdlərdə milli və bəşəri ideyaların formalaşdırılması, şəxsiyyətinin inkişaf etdirilməsi məsələləri müasir fənn proqramlarının əsas tələblərindəndir. Yetişməkdə olan nəslin planetar təsəvvürünün formalaşdırılması, dünyanın vahidliyi barədə ideyaların aşılanması kimi hədəflərə nail olmaq üçün ədəbiiyyat dərslərində bədii-ədəbi paraleliyin qurulması ciddi elmi-metodiki əhəmiyyət kəsb edir.

Açar sözlər: Dünya ədəbiiyyatı, müqayisəli tədris, ədəbiiyyatın tədrisi metodikası, paralel tədris yolları, planetar təfəkkür, postpandemiya dövründə təhsil.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 28.09.2021

Qəbul edilib: 27.10.2021

THE ROLE OF WORLD LITERATURE IN THE FORMATION OF STUDENTS' PLANETARY THINKING

ARIF ASADOV

PhD in Philology, The Institute of Education of the Republic of Azerbaijan.
Baku. E-mail: arif_alim@mail.ru | <https://orcid.org/0000-0002-1382-7870>

To cite this article:

Asadov A. (2021). The role of world literature in the formation of students' planetary thinking. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 697, Issue IV, pp. 111-119

ABSTRACT

The article is devoted to the issues of teaching world literature in secondary schools in the context of modern challenges in the world and the main aspects of education brought by these challenges. Here, the importance of world literature in the formation of students' planetary thinking in the teaching process is analyzed. The progressive role of these examples in the formation of students' logical, critical and creative thinking, teaching selected examples from world literature, the formation of cognitive and communication skills is emphasized. The study notes that the formation of national and human ideas, the development of personality in students is one of the main requirements of modern subject programs. The establishment of parallels between national and world literature is of great scientific and methodological importance in order to achieve such goals as the formation of a planetary image of the growing generation, the inculcation of ideas and ideas about the unity of the world.

Keywords: World literature, comparative teaching, methodology of teaching literature, parallel teaching methods, planetary thinking, post-pandemic education.

Article history

Received: 28.09.2021

Accepted: 27.10.2021

GİRİŞ

Şagird şəxsiyyətinin formalaşmasında təhsil müəssisələrinin rolü son yüzillikdə təkcə ölkəmizdə deyil, qlobal miqyasda da artdır. Bu baxımdan, tədris fənlərinin hər birinin dövlət standartları üçün konkret məzmunun müəyyən edilməsi təsadüfi deyildir. Ədəbiyyat fənni üzrə həmin məzmunun əsas istiqamətlərdən biri kimi, şagirdlərin milli və beynəlxalq dünyagörüşünün formalaşdırılması müəyyən edilmişdir. Şagirdlərdə beynəlxalq dəyərlərin mənimsədilməsini və dünyagörüşünün formalaşdırılması prosesini həm də onlarda planetar təfəkkürün təşəkkül tapması prosesi adlandırmaq olar. Bəs planetar təfəkkür niyə bu qədər vacibdir və onun formalaşdırılmasına mane olan əsas faktorlar nələrdən ibarətdir? Tədqiqat üçün vacib suallardan biri də şagirdlərin planetar təfəkkürünü təlimin hansı formaları, üsulları və tədris resursları ilə daha səmərəli formalaşdırma bilməklə bağlıdır. Bunun üçün fənn proqramlarının hansı imkanlara malik olması mühüm pedaqoji-metodik, didaktik əhəmiyyət kəsb edir.

QLOBALLAŞAN DÜNYADA ƏDƏBİYYAT FƏNNİNİN ROLUNA MÜASİR BAXIŞ

Qloballaşan dünya hazırda təkcə siyasi, iqtisadi, texnoloji baxımdan deyil, həm də mənəvi cəhətdən vahid məkana çevriləkdədir. Hər hansı coğrafi regionu digərlərindən təcrid edilmiş formada təsəvvür etmək mümkün deyil. Qloballaşma tendensiyası özünü təhsil və mədəniyyət sahələrində daha qabarlıq surətdə bürüzə verir. Qeyd etməliyik ki, belə geniş, planetar miqyaslı fenomenlərin özünü də müxtəlif problemləri, çatışmazlıqları mövcuddur. Belə ki, dünyanın hər hansı ərazisində baş verən regional, yaxud planetar əhəmiyyət kəsb edən hadisələr qlobal ictimai-siyasi, elmi fikrə təsir edir, bəşəriyyət həyatının ritminin dəyişməsini şərtləndirən amilə çevirilir. Hazırda qlobal əhəmiyyət daşıyan ekoloji, siyasi, sosial, humanitar və mədəni problemlərin həlli isə, bilavasitə ümumi təhsil müəssisələrində təhsil alan gənc nəsildən asılıdır. Yetişməkdə olan nəsil bu problemlərə həlli vacib olan məsələlər olaraq yanaşmalı, bu baxımdan, üzərlərinə

düşən vəzifələrin miqyasını düzgün anlama-lıdırlar. Yuxarıda sadalanan səbəblərə görə, ümumtəhsil məktəbində şagirdlərin ətraf aləmə genişmiqyaslı baxışının formalaşmasını təşviq etmək, digər xalqların sənət uğurlarına maraqlaşılamaq böyük əhəmiyyət kəsb edir. Yalnız bu halda şagirdlər özlərini vahid dünyanın tamhüquqlu vətəndaşı olaraq hiss edə və planetdə baş verən hadisələrə görə məsuliyyət daşımali olduqlarını anlaya bilərlər.

Müasir məktəbdə ədəbi təhsil prosesi mürkkəb, çoxöülü fenomen olması ilə fərqlənir. Lakin ədəbi təhsilin əsas məqsədi birmənalı və konkret olaraq qalmaqdadır – şagird dünya mədəni irsini emosional və elmi cəhətdən vəhdət halında mənimsəməli, modern dünyanın çoxsaylı, müxtəlif və rəngarəng ədəbiyyat axınından baş çıxarmaq qabiliyyətini əzx etməlidir. Ədəbi təhsil həm də şagirdlərdə humanist dünyagörüşünün formalaşmasına və yüksək etik idealların bünövrəsinin qoyulmasına kömək göstərməlidir.

Ümumtəhsil məktəblərində ədəbiyyatın tədrisinin keyfiyyətinin yüksəldilməsi yeni yanaşmaların tətbiq edilməsini ehtiva edir. Müasir məktəbli elm, mədəniyyət, sosial münasibətlərin müxtəlif sahələrində çoxlu sayda məlumatın mənimsənilməsi və sistemləşdirilməsi zərurəti ilə qarşı-qarşıyadır. Bununla yanaşı, Azərbaycan ədəbiyyatının dünya ədəbiyyatı ilə əlaqələri sistemini aydınlaşdırmaq, milli ədəbi-estetik təfəkkürümüzün, dünyagörüşümüzün miqyasını və sistemini lazımi səviyyədə əhatə etmək də zəruridir. Əks təqdirdə, dünya ədəbi prosesinin əhəmiyyətini qiymətləndirmək də çətin olar. Çıxış yolu olaraq dünya ədəbiyyatı nümunələrinin ədəbiyyat dərsləri zamanı dərindən tədqiq edilməsi, ədəbiyyat proqramlarının, lazım gəldikdə dərsliklərin verdiyi imkanlar daxilində, dərs saatlarına əlavələr etmədən sinifdə, dərsdən kənar məşğələlərdə, sinifdən kənar işlərdə, o cümlədən fakültativ məşğələlərdə xüsusi bir kursun daxilində öyrənilməsi göstərilə bilər. Nəzərə almalıyıq ki, tədris prosesi ərzində şagirdlər tərəfindən dünya ədəbiyyatı nümunələri dərindən və sistematik formada araşdırılmalı, analizlər aparılmalı, oxşarlıqlar və paralelliklərin müəyyənləşdirilməsinə nail olunmalıdır.

Ədəbi prosesin əsas tendensiya və problemlərinin analizinə aid materiallar üzərində işləyərkən bu mövzunun aktuallığı özünü bariz şəkildə göstərir. Bir sözlə, dünya ədəbiyyatının təhlili prosesində Azərbaycan ədəbiyyatı istinad nöqtəsi rolunu oynamalı, şagirdlərin mədəni və estetik təriyəsində əsas meyar olaraq götürülməlidir. Bununla yanaşı, millilik və beynəlmiləllik arasındaki "qızıl orta"nın tapılması və şagirdlərə öyrədilməsi də zəruri şərtlərdəndir. Eyni zamanda, hərtərəfli inkişaf etmiş şagird şəxsiyyətinin formalasdırılması məqsədilə, integrativ xüsusi kurslar və fakültativlər zamanı ədəbi-bədii, tarixi-ədəbi, kulturoloji xarakterli məlumatların daşlığı məzmun səviyyəsində işlər aparılmalıdır. Dövlət standartlarının reallaşdırılması prosesinin özü də milli, bəşəri və humanistyünlü məlumatların, dəyərlərin şagird şəxsiyyətində öz üzvi vəhdətini tapması, təriyəedici prinsip ilə qovuşması formasında reallaşdırıla bilər. Beləliklə, dünya ədəbiyyatının Azərbaycan ədəbiyyatı ilə əlaqəli şəkildə tədrisi prosesində dünyada cərəyan edən ədəbi - bədii proses tam şəkildə öz əksini tapır, Azərbaycan ədəbi fikri və xarici ədəbiyyat arasında dərin tipoloji və təmas əlaqələri müəyyənləşdirilir və planetar düşüncə tərzi formalasdırılır.

İbtidai siniflərdən başlayaraq, dərsliklərdə təqdim edilmiş materialların köməyi ilə ümumi təhsil pilləsinin sonuna qədər dünya ədəbiyyatı üzrə bir sıra integrativ xüsusi kurslar, səmərəli dərslər təşkil etmək mümkündür. Bu yolla təhsillə əlaqədar bir sıra problemlər öz həllini tapa bilər. İnteqrasiya ideyalarının yerli və xarici ədəbiyyatın tədrisi zamanı daha çox güclənməsini də nəzərə almaq zəruridir. Çünkü ədəbiyyatla digər bədii yaradıcılıq növləri, eləcə də ictimai fəaliyyət arasında çoxtərəfli dialektik əlaqələrin müəyyənləşdirilməsi böyük əhəmiyyət kəsb etdiyindən tədris fəaliyyəti yeni pedaqoji həllərlə zənginləşdirilə bilər.

Xalqların və dövlətlərin perspektiv inkişafı, iqtisadi yüksəlisi, əhalinin maddi rifahı kimi faktorlar, o cümlədən vətəndaşların mənəvi zənginliyi təhsillə bilavasitə əlaqəlidir. Xüsusilə son illərin ciddi dəyişikliklərdən sonra vəziyyət daha da fərqli görkəm almaqdadır (Schleicher, 2021).

Hazırda verilən təhsil qarşidakı onillər ərzində ölkənin insan resurslarının effektiv qaydada formalasdırması və onun əmək məhsuldarlığı, keyfiyyət göstəriciləri üçün əsas amil rolunu oynayır. Müasir dövr və şəraitdə qlobal miqyasda cərəyan edən, insan iradəsinə tabe olan və ya bu iradədən kənardə baş verən ictimai-təbii, bioloji-tibbi hadisələr, sosial-iqtisadi, siyasi-mədəni situasiyalar təhsil sisteminin də innovativ çağırışlara birbaşa cavab verməsini zərurətə çevirir. Fənn proqramlarının, təlim texnologiyalarının, təhsil qanunvericiliyinin yeni əsaslarının yaradılması, bu sahədə əvvəl idarəetmə mexanizmlərinin formalasdırılması hazırda funksional olan müasir siyasi quruluşların gələcək mövcudluq şərtlərindəndir. Qlobal geosiyasət, maliyyə sistemlərində texnoloji və sistematik potensial struktur dəyişiklikləri, yeni dünya iqtisadi mərkəzlərinin formalasdırması, kapital bazarlarının inkişafı, elektron ticarət, rəqəmsal iqtisadiyyat, qlobal bazarda tələb və təklifin yeni reallıqları, rəqabətə davamlı kadrlara olan ehtiyac, eləcə də digər həllədici amillər təhsillə bağlı müzakirələrin əsas mövzusu olmalıdır.

Postpandemiya dövründə insan həyatının dəyərində keyfiyyət və kəmiyyət dəyişiklikləri baş vermişdir. Beləliklə, bu dəyərlərin məzmun və struktur modifikasiyasına uğraması, yaşayış səviyyəsinin mürəkkəbləşməsi, yeni sosial-iqtisadi, siyasi münasibətlərin formalasdırması, qloballaşma və sürətlə modern paradigmaya çəvrilən planetar təfəkkür tərzinin şərtləndirdiyi strateji mərhələ son müasir çağırışlara cavab verən çağdaş pedaqogika elminə zərurəti artırılmış, təlim və təriyəyən qarşısında mahiyətə tamamilə fərqli tələblər qoyulmuşdur. Həmin tələblərə bütün təhsilalanların tam təhlükəsizliyi, tədrisin keyfiyyətinin modernləşdirilməsi, yanlış davranışların aradan qaldırılması, məktəbin nüfuzunun qorunması və yaxşılaşdırılması, şagirdlərdə özünəinamın artırılması, ən müasir təhsil infrastrukturunun yaradılması, ömürboyu təhsilin və özünütəhsilin təmin edilməsi kimi məsələlər daxildir. Bu tələblərin müvəffəqiyyətli həll olunmasında ədəbiyyat fənni geniş imkanlara malikdir.

Müasir dövrdə sadə bilik və bacarıqları olan insanlardan tutmuş iri korporasiyaların

rəhbərlərinə qədər hər kəs, dünyanın istənilən regionundan, internetin verdiyi hüdudsuz imkanlardan istifadə edərək qeyri-məhdud miqdarda nəhəng məlumatlara çıxış qazanıb. “Bu gün ictimai həyatda, elm və texnika sahəsində sürətli dəyişmələr baş verir. İnformasiya bolluğu, globallaşma, internet, vahid təhsil məkanının formalşdırılması, Avropa təhsil məkanına integrasiya, yeni təlim texnologiyaları və s. məsələlər təhsilin məzmununda da, öyrədilməsi, metodları və qiymətləndirilməsində də bu yeniliklərin diqqətdə saxlanılmasını tələb edir. Məhz buna görə də optimal variant kimi təhsil sənədlərinin yenilənməsi üçün 5 illik vaxt müddəti qoyulur. Hər beş ildən bir bu dəyişmələrin aparılması bir zərurət kimi ortaya çıxır” (Yusifov, 2017).

Müşahidə və sorğular göstərir ki, ədəbiyyat fənninin tədrisi ilə bağlı bu tipli çətinliklər digər fənlərlə müqayisədə daha çoxdur. Müəllimlər bədii əsərləri təhlil etdirərkən, şagirdlərin materiali mənimsəməsi prosesində bir çox hallarda çətinliklərlə, dolaşış məqamlarla qarşılaşırlar. Dünya, xüsusilə də Qərb ədəbiyyatı nümunələrinin tədrisi ilə bağlı dolaşılıqlar, yanlış şərhlər, səhv anlamalar ortaya çıxır. Bu çətinliklər çoxcəhətli olub, tədrisin istər filoloji, istər didaktik, istərsə də, psixoloji aspektləri ilə bağlı məqamlarında özünü bürüzə verir. Buraya Azərbaycanın son yüz ildə yaşadığı tarixi təcrübədən yaranmış reallıqları da əlavə etdikdə mənzərə tam şəkildə ortaya çıxır.

Müasir dövrdə Azərbaycan məktəbində, xüsusilə ədəbiyyat fənninin tədrisi ilə bağlı yaranan psixoloji, filoloji və didaktik çətinlik sovet dövrünün aparıcı ideoloji xəttinin təsiri ilə bağlıdır. Hələ də məktəblərimizdə dünya ölkələrinin ədəbiyyatı dedikdə, zəhmətkeş külələrin mənafeyinin qorunmaması, siniflərarası mübarizə, kəndli əməyinin istismar olunması kimi adı təqdimatlardan silinsə də, mahiyəti qalmaqda olan kommunist ideologiyası və bolşevik təfəkkürünün qalıqları yaşamaqdadır. Bu yanaşmalar müxtəlif forma və məzmunda təzahür edir və əsaslı köklərə malikdir. Tarixi aspekt və təcrübə, həmçinin sovet təhsil sisteminin uzunmüddətli təsiri ilə bağlı olan bu tendensiyaya, əlbəttə, birdən-birə son qoymaq çətin məsələ idi. Amma göstərilən təsirlərin bu

qədər uzun müddət davam etməsi də təəccübülü və ziyanlıdır. Bu fikirləri əyani surətdə izah etmək üçün hazırda Azərbaycanın ümumtəhsil məktəblərində istifadə edilən V-XI sinif “Ədəbiyyat” dərsliklərinə nəzər salaq. Nə qədər qəribə olsa da, hələ də dünya, xüsusilə Qərb ədəbiyyatı ilə Azərbaycan məktəblisi V-XI siniflər dövründə yalnız Cek London, Mark Tven (V sinif), Aleksandr Düma (VI sinif), Viktor Hüqo (VII sinif) və Ernest Heminqueyin (XI sinif) yaradıcılığı, eləcə də onların yaradıcılığının əsas məzmununu xarakterizə etməyən (Ernest Heminey istisna olmaqla) bir neçə əsərlə tanış olur.

Adı çəkilənlər Sovet dövründə bəzi əsərlərinin tədrisinə icazə verilən ədiblərdir. Sovet ədəbi tənqidi onlar da daxil olmaqla, onlarla yazıcıının sovet xalqlarının dilinə tərcümə edilmiş əsərləri ilə insanlarda yalnız birtərəfli, ideoloji təessürat yaratmaq istəyirdi. Oxucuda belə təsəvvür yaranırdı ki, onların əsərlərində insan həyatının yalnız burulğanları, keşməkeşləri, şəxsiyyətin mənəvi böhrəni təsvir edilir və bütün bunlara görə də kapitalist istismarçı sinfinin məsuliyyət daşıdığı fikri vurğulanır. Təsvir edilən yoxsulluq və səfalət, göz yaşları və məhrumiyyətlərin günüahlı sırf “anti-demokratik” Qərb rejiminin üzərinə atılırdı. Bununla da sovet ideologiyası SSRİ (Sovet Sosialist Respublikaları İttifaqı) xalqlarına sovet cəmiyyətinin yüksək maddi rifah halında yaşamasını, amma kapitalist dünyasının maddi və mənəvi böhrəndən əziyyət çəkməsi fikrini aşılamaq istəyirdi. Professor Sedrik Uotts O.Henri haqqında nəşr edilən kitabların birinə yazdığı girişdə onun SSRİ-də məşhurluğu məsələsində danışarkən yazırı: “O.Henrinin xaricdə, SSRİ-dəki populyarlığı, qismən dövlətin anti-kapitalist təbliğatına köməkçi kimi faydalananmasından qaynaqlandı. Çünkü o, dəfələrlə əli yalnız ağzında yaşayan amerikalıları təsvir etmiş və əsərlərində adamların zənginliyi yox, ehtiyaclarının göstərilməsi üstünlük təşkil etmişdir” (Watts, 2012).

Maraqlıdır ki, müasir dərsliklərdə də sanki bəzi hallarda kor-koranə olaraq sovet dövrünün stereotiplərinin davam etdirilməsinə rast gəlinir. Xüsusən də XIX və XX əsrin görkəmli yazıçılarının yaradıcılığı ilə bağlı, sovet dövründən qalmış tendensiyalara meyil edilir, kapitalist sisteminin

mənfi xüsusiyətləri “ifşa edilir”. Klassik əsərlərdən söhbət açılarkən, onların sırf ədəbi dəyərindən daha çox, ideoloji yanaşmaya üstünlük verilməsi hallarına hələ də rast gəlinməkdədir. Təbii ki, bu kimi hallar Avropaya integrasiya etməyi qarşısına məqsəd qoyan müasir Azərbaycan təhsil sistemi ilə kəskin ziddiyət təşkil etməkdədir.

Mövcud mənzərənin səbəbləri və dərin köklərinin təsviri üçün tarixə nəzər salmaq faydalı olardı. 1920-ci ilin 28 aprelindən 1991-ci ilin 18 oktyabrına qədər Azərbaycan Sovet İttifaqının tərkibində olmuşdur. Bu xalqlar həbsxanasında Moskva yalnız iqtisadi və siyasi rəhbərlik missiyası daşıymışdı. Respublikada tədris olunan bütün rəsmi dərsliklər və vəsaitlər birbaşa Moskvaya göndərilərək diqqətlə yoxlanılır, bolşevizmin tələblərinə uyğunlaşdırılır, həm də məktəblərdə hakim ideologiyanın daşıyıcısı kimi təqdim edildi.

XX əsrin 20-ci illərinin sonuna doğru sovet rəhbərliyinin göstərişi ilə kommunist ideologiyasından kənarda qalan və həmin mövqeyi dəstəkləməyən ədiblərə qarşı birbaşa hücumlar təşkil edilir, onlar repressiyaya məruz qalırdı. O dövrdə insanlara təqdim olunan yerli və hətta dünya ədəbiyyatı nümunələri də bu qanlı cinayətlərə haqq qazandırmağa hesablanmışdı. Xarici ölkə xalqlarının ədəbiyyatının Azərbaycan dilinə tərcümə edilməsi, tədris resursu kimi istifadə edilməsi də eyni məntiqin təsiri ilə reallaşırdı.

Amma hazırkı dövrdə dünya ədəbiyyatının tədrisi ilə bağlı göstərilən bu çətinlik və məhdudiyyətlərdən söhbət gedə bilməz. Lakin buna baxmayaraq, hələ də şagirdlər dünya ədəbiyyatının əsas ideyaları və məzmunu, humanitar arenasının ümumi mənzərəsi, inkişafına stimul verən əsas ədəbi cərəyanlar və məktəblər barədə məlumatlıdır. Ona görə də ümumtəhsil məktəblərində şagirdlərə təqdim edilən əsərlərin təqdimati və interpretasiyası ilə bağlı hələ çox işlər görülməlidir.

Ədəbiyyat mütəxəssislərinin, dərslik müəlliflərinin, fənn metodistlərinin vəzifə və öhdəlikləri indi daha çoxdur. Dünya xalqlarının minilliliklər ərzində formalasmış mədəni nailliyyətlərinin təhsilalanlara mükəmməl şəkildə mənimşədilməsində onların rolü böyükdür.

Dünya ictimai fikri və texniki nailiyyətləri hazırda özünün ən yüksək mərhələsindədir və bu tendensiya davam etməkdədir. “Söhbət artıq insan varlığının fundamental əsaslandırılmışından, yeni dəyərlərin yaradılmasından gedir. Yeni dünyagörüşlü mərhələnin ilkin əsasları texnogen sivilizasiyanın öz içində yaranır. Müasir dünyada tamamilə fərqli mədəni ənənələr bir-biri ilə toqquşur, qarşılışır və dialoqa girir. Bəşəriyyət isə anlayır ki, bu dialoqu aparmağı öyrənmək lazımdır” (Nayn, 1995).

TƏLİM ZAMANI PLANETAR TƏFƏKKÜRÜN FORMALAŞDIRILMASI MƏSƏLƏLƏRİ

Məktəbdə milli və bəşəri dəyərlərə əsaslanan təhsilin məzmunu xalqın gələcək inkişafını, təhsil-təlim keyfiyyətini, əhalinin rifahını təmin edəcək əsas amillərdən hesab olunur. Şagird şəxsiyyətinin, təfəkkürünün inkişafi ölkənin əmək bazarını, intellektual sferasını təmin edəcək, rəqabətədavamlı kadı hazırlığını, insan resurslarının keyfiyyətini müəyyən edəcək kriteriyalardır. “Ölkə qarşısında duran növbəti strateji vəzifə sosial-iqtisadi həyatın daha da modernləşdirilməsi və qabaqcıl beynəlxalq təcrübəyə uyğunlaşdırılması yolu ilə davamlı iqtisadi inkişafın təmin edilməsi və əhalinin həyat səviyyəsinin yüksəldilməsindən ibarətdir. Müasirləşdirmə, ilk növbədə, qabaqcıl texnologiyaların və idarəetmə üsullarının, elmi nailiyyətlər əsasında yaradılan innovasiyaların ölkənin sosial-iqtisadi həyatına uğurlu tətbiqi ilə bağlıdır. Bunun üçün prioritet istiqamət ölkə iqtisadiyyatının dünya iqtisadiyyatına integrasiyasının sürətləndirilməsi ilə yanaşı, ölkədə insan kapitalının inkişafı, şəxsin müasir bilik və bacarıqlara yiyələnməsinin təmin edilməsidir. İnsan kapitalının inkişafı iqtisadiyyatın qlobal sistemə uğurlu integrasiyası və ölkənin beynəlxalq rəqabətdən daha effektli faydalananması prosesində ən mühüm şərtlərdən olub, ölkənin təhsil sisteminin başlıca vəzifəsini təşkil edir” (Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası, 2013).

Ədəbiyyatın tədrisi metodikasının yaradıcılarından olan Əliyar Qarabağlı hələ XX əsrin 60-ci illərində yazırıdı: “Bizə bu və ya başqa ədibin bu və ya başqa əsəri ilə tanış olan gənclər

deyil, sağlam bədii zövqə malik olan, fikrini şifahi və yazılı surətdə dəqiq və yiğcam ifadə etməyi bacaran, müstəqil mütaliə qabiliyyəti və vərdişinə sahib olan, ictimai hadislərdən yaxşı baş çıxaran və bədii mətnə tənqid yanaşmağı bacaran adamlar lazımdır” (Qarabağlı, 1968). Məhz bu səbəbdən də dünya ədəbiyyatı nümunələrinin sistematik və müqayisəli şəkildə tədrisi, ümumilikdə ədəbiyyat fənninin tədrisi səviyyəsini yüksəltməyə, qarşıya qoyulan standartları daha effektiv yerinə yetirməyə, şagird marağını təmin etməyə imkan verər.

XX əsrin sonlarında məşhur rus alimi V.Verndaski iddia edirdi ki, “planetar” dünyagörüşünүn, yəni məhdud dünyaya deyil, ümumdünya prinsiplərinə əsaslanan Yer planetinin sakini baxımından ətraf dünyaya münasibətin əhəmiyyəti ölçüyəgelmədən artmaqdadır (Verndaskiy, 1975). Alim elə bu səbəbdən də dünya ədəbiyyatının nümunəvi əsərlərinin ümumtəhsil məktəblərində tədrisini zəruri hesab edirdi.

Şagirdlərdə vətənə, millətə, torpağa bağlılıq hislərinin təbiyə edilməsi, onların intellektual səviyyələrinin inkişafı, koqnitiv-idraki və kommunikativ-ünsiyyət bacarıqlarının daha nizamlı və sistemli formallaşması prosesi, ədəbiyyat nümunələrinin hansı forma və məzmunda tədris və təbliğ edilməsi ilə bilavasitə əlaqədardır. Bəşəri dəyərlərin və örnəklərin əsas qaynağı olan xarici ölkə xalqlarının ədəbiyyat nümunələrinin, uğur qazanmış ədəbi əsərlərinin tədrisdə istifadə edilməsi təhsilin keyfiyyətinin artırılmasına ciddi təsir göstərir. Şagird həm milli ədəbi nümunələrlə tanış olur, onları mənimşəyir, həmin yazıcıının, folklor nümunəsinin təqdim etdiyi məntiqi yükü dərk edərək qavrayır, həm də paralel olaraq dünya ədəbiyyatından eyni məzmunlu nümunəni mənimşəməklə daha əhatəli və dərin biliklərə, bacarıqlara yiyələnmək imkanı qazanır.

Nəzərə almalıyıq ki, milli ədəbiyyatımızın dünya ədəbiyyatının klassik əsərləri ilə səsləşən nümunələri belə bir analogiya üçün əlverişli zəmin yaradır. “Kitabi-Dədə Qorqud” dastanları ilə Homerin “Odisseya”sı, “İliada”sı, “Koroğlu” dastanı ilə qədim hind dastanları, Nizami Gəncəvi ilə U.Şekspir, yunan mifologiyası ilə Azərbaycanın əsatir sistemi, Yunan Allahlar panteonu ilə “Avesta”, XII əsr Azərbaycan intibahı ilə Avropa

intibahı, XIX əsr M.F.Axundzadə yaradıcılığı ilə fransız ədəbiyyatında Molyer, C.Məmmədquluzadə və Ə.Haqverdiyev yaradıcılığı ilə O.Henri, Mark Tven nəşri, Anar, Elçin yaradıcılığı ilə U.Folkner, E.Heminquey, Q.Q.Markes kimi ədiblərin əsərləri buna imkan verir. Müasir ədəbiyyatımızın əsas nümunələrinin qarşılıqlı müqayisə və analizlər aparılırla, ümumtəhsil məktəblərinin ədəbiyyat kursunun verdiyi imkanlar çərçivəsində təhlil və tədris edilməsi Azərbaycan məktəbinə yeni uğurlar qazandırıbilər. Əlbəttə, ədəbi nümunələrin tədrisinə müəyyən qədər həssaslıqla yanaşılmalı, şagirdin daşlığı milli-mənəvi dəyərlər məcmusu və yerli psixoloji mühit tədris zamanı mütləq nəzərə alınmalıdır.

“Ədəbiyyat kursu şagird şəxsiyyətinin, onun mənəvi aləminin, estetik zövqünün formallaşdırılmasında böyük imkanlara malikdir. Məktəblilər bədii əsərdə əks olunmuş mürəkkəb hadisələri, həyati reallıqları dərk edib qiymətləndirməklə fəal həyat mövqeyinə yiyələnir. Bu mənada ədəbiyyat dərslərinə həyat və mənəviyyat dərsləri, idrak fəaliyyətinin bir növü kimi yanaşılmalıdır. Bədii ədəbiyyat mənəvi ünsiyyətin xüsusi formasıdır. Kamil sənət nümunəsini oxuyan, orada qaldırılan mənəvi-estetik problemlər barədə düşünən, qəhrəmanların taleyinə, sənətkar mövqeyinə münasibət bildirən şagird-oxucu qüdrətli sənətkarın müsahibinə çevrilir, onun fikir və düşüncələrini öyrənməklə mənəvi cəhətdən zənginləşir. Bu prosesdə məktəblilərin öz fəaliyyətini, hərəkət və davranışını mənəvi, estetik normalar baxımından qiymətləndirməsi də mümkün olur” (Qarabağlı, 1968). Bu baxımdan, şagirdlərə milli bədii nümunələrlə yanaşı, əcnəbi müəlliflərin ümumbəşəri məna kəsb edən əsərlərinin öyrədilməsinin əhəmiyyəti inkaredilməzdır. “Cəmiyyətin, elmin, mədəniyyətin inkişafının hər mərhələsində dəyişən şəraitə uyğun olaraq gənc nəslin təlimi, təbiyəsi qarşısında yeni vəzifələr qoyulur. Həmin vəzifələr təlim-təbiyə prosesinin əsas təşkili forması olan dərsin nəzəri mərhələlərində, metodikasına verilən tələblərdə də öz əksini tapır. Bu, təbii, qarşısalınmaz prosesdir. Cəmiyyətin dəyişən, artan tələbatına uyğun olaraq təhsil sistemi də daim müasirləşməli, yeniləşməlidir (Həsənli, 2016).

Qədim Şumer, Misir, yəhudi, Çin, yunan və Roma ədəbiyyatlarının bəzi seçmə nümunələrinin qədim dövr Azərbaycan ədəbiyyatı ilə müqayisəli şəkildə tədris olunması şagirdin idraki və ünsiyət bacarıqlarının inkişaf etdirilməsində, məhəlli yanaşmadan qlobal miqyasda düşüncəyə keçidində böyük rol oynaya bilər. Paralel olaraq ədəbiyyat və ümumi tarix fənləri arasında integrasiya yaratmaq, hər iki fənn üzrə bilikləri təkmilləşdirmək baxımından bu tip yanaşmanın xüsusi rolu vardır. Məsələn, qədim Misir ədəbiyyatında “Gəmi qəzasına uğramışın nağılı” var. Həmin nağılda vətəndən uzun müddət uzaqda yaşmış, vətən həsrati çəkən və axırda vətənə dönən bir qəhrəman barədə söhbət açılır. Azərbaycan ədəbiyyatının əsas ideyaları ilə səsləşməsi baxımından göstərilən nümunənin məzmunu şagirdlər üçün maraqlı ola bilər.

Yuxarıda təqdim edilən faktların analizindən belə bir nəticəyə gələ bilərik: şagird dünya xalqlarının mədəniyyəti və ədəbiyyatı haqqında məlumat alır, bunlar, eyni zamanda həmin dövrə aid tarixi mövzuları mənimsətməyə də kömək edir. Ədəbiyyat və tarix fənləri arasında qurulmuş bu əlaqə yuxarı siniflərdə də sistemli şəkildə davam etdirilir. Şagirdlər dünya ədəbiyyatının tanınmış simalarının adını eşidir, müxtəlif xalqların ədəbiyyatları barədə qısa da olsa, məlumat alırlar. Həmin məlumatların bu şəkildə verilməsi şagirdin dünyagörüşünün formallaşması baxımından ciddi əhəmiyyət kəsb edə, eyni zamanda ədəbiyyatla bağlı biliklərin mənimsənilməsində böyük rol oynaya bilər. “Ədəbiyyatdan müxtəlif məşğələlərdə Azərbaycan ədəbiyyatının, eləcə də dünya xalqlarının ədəbiyyatından seçilmiş nümunələrin müzakirəsi şagirdlərin müasir dövrdə xüsusi aktuallığı kəsb edən mənəvi-estetik problemləri, həyatda, cəmiyyətdə baş verən dəyişiklikləri dərk edib qiymətləndirmələrinə, milli və ümumbəşəri mənəvi dəyərlərə yiyələnmələrinə imkan yaradır” (Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil məktəbləri üçün “Ədəbiyyat” fənni üzrə təhsil proqramı (kurikulumu) (V-XI siniflər)).

Azərbaycan ədəbiyyatının əsas ideya və mövzularının dünyanın bir çox ölkələrindəki ideya və mövzularla eyni olması barədə bir çox elmi araşdırımlar və müqayisələr aparılmışdır. “Müasir dövrdə ümumdünya tarixi prosesini

səciyyələndirən başlıca cəhət qloballaşmadır. Dünya ölkələri və xalqları arasında yaxınlaşma cəhdii istər ictimai-siyasi, istərsə də, iqtisadi və mədəni sahələrdə integrasiyanı sürətləndirərək elə bir həddə çatdırıb ki, bu da planetin taleyi üçün məsuliyyətlə bərabər, həm də planetar təfəkkürün formallaşmasına gətirib çıxarıb” (Babayev, 2009).

Milli ədəbiyyatımızın əsas ideyalarının, fikir və hədəflərinin dünyanın inkişaf etmiş xalqlarının ədəbiyyatından geri qalmaması şübhəsizdir. Belə ki, istər ideya, istər məzmun, istərsə də yaziçi istedadı baxımından Azərbaycan ədəbiyyatı kifayət qədər güclü, müasir, hərtərəfli hesab edilə bilər. Şagirdlərin bu xüsusiyyətlərdən xəbərdar olması, onlarda xalqının ədəbiyyatına, tarixinə olan ehtiram hissinin daha da güclənməsinə gətirib çıxarár.

“Kitabi-Dədə Qorqud dastanları” və “Koroğlu” dastanı dünya ədəbiyyatı nümunələri ilə oxşar motiv və süjet yaxınlığı baxımından diqqəti cəlb edir. Ədəbi əsərlərdəki obrazların tipoloji “qohumluğu”, Nizami Gəncəvi ideyalarına dünya üzrə geniş miqyasda müraciət edilməsi, 70 illik sovet repressiyasının maneələrinə baxmayaraq, Azərbaycan ədəbiyyatı ilə dünya ədəbiyyatı arasında əlaqələrin qurulması xalqımızın ədəbi təfəkkürünün qüdrətinin göstəricisi olmaqla yanaşı, həm də şagirdin özünə, millətinə inamının göstəricisinə çevrilə bilər. Hesab edirik ki, Azərbaycan ədəbiyyatı kontekstində “Bilqameş dastanı”, Homerin “İliadası”, Orta əsrlər Avropa qəhrəmanlıq dastanları, V.Şekspirin yaradıcılığı, J.B.Molyer, V.Hüqo, O.Balzak, M.Tven və digər yazıçıların dünya ədəbiyyatının şah əsərləri sırasına daxil olmuş əsərlərini müqayisəli şəkildə tədris etmək mümkündür.

Azərbaycan təhsili hazırda yeni məzmun keyfiyyətləri qazanır, qabaqcıl ölkələrin müttəraqqi təhsil təcrübəsindən bəhrələnərək, yeni quruculuq və inkişaf dövrünü yaşayır. Həyata keçirilən islahatların əsas istiqamətverici ideyası məhz milli və bəşəri dəyərlərə əsaslanan təhsil siyasətidir. Ədəbiyyat üzrə Nobel mükafatçısı Bertrand Russel'in fikrincə, “Təhsilin iki məqsədi olmalıdır: 1) zəkanı yetişdirmək; 2) vətəndaş yetişdirmək” (Bertrand, 1962). Həmin məqsədlərin reallaşdırılması və təmin edilməsi ümumtəhsil müəssisələrində tədris olunan fənlərin əsas hədəfləri olmalıdır.

Nəticə

Şagirdlərin planetar təfəkkürünün formallaşmasında dünya ədəbiyyatının rolü ilə bağlı bu məqalədə qeyd olunan fikirlərə əsaslanıb deyə bilərik ki, tədris ədəbi əsərlər arasında analogiyalar aparmaqla paralel və müqayisəli formada həyata keçirilərsə, təhsilalanlara aşağıdakları qazandırıbılırıq:

1. Şagirdlərin planetar təfəkkür tərzi formallaşar və dünyanın vahid məkan olması barədə onların təsəvvürləri möhkəmlənər;
2. Milli ədəbiyyatımızı ideya və məzmunca daha dəqiq və düzgün qiymətləndirmək bacarıqları təkmilləşər;
3. "Ədəbiyyat" fənni üzrə dövlət standartlarının daha səmərəli şəkildə həyata keçirilməsi təmin olunar;
4. Müxtəlif coğrafi və mədəni regionlarda meydana gəlmiş ədəbi əsərlərin təhlili və müqayisəsi nəticəsində şagirdlərin məntiqi, tənqidi, eləcə də yaradıcı təfəkkürün daha dəqiq formada inkişaf etdirilməsi təmin edilər;
5. Ədəbiyyat dərslərinin şagirdlər üçün daha maraqlı keçməsinə əlverişli şərait yaranar. Qeyd olunanlardan belə nəticəyə gəlmək olar ki, növbəti illərdə "Ədəbiyyat" fənni üzrə kurikulumlar hazırlanarkən və yeni dərsliliklər yazılkən milli ədəbiyyatımızla yanaşı, dünya ədəbiyyatı nümunələrinin də paralel şəkildə tədrisinə və qarşılıqlı müqayisələrin aparılmasına imkan verən materiallara üstünlük verilməsi daha məqsədə uyğun olardı.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Azərbaycan Respublikasında Təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası. Azərbaycan məktəbi, 2013, № 5.
- ² Azərbaycan Respublikasının Konstitusiyası. (1995). Bakı.
- ³ Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil məktəbləri üçün "Ədəbiyyat" fənni üzrə təhsil proqramı (kurikulumu) (V-XI siniflər).
- ⁴ Babayev, M. (2009). Con Steynbek yaradıcılığı Azərbaycan ədəbiyyatı ilə müqayisəli kontekstdə". Bakı, ADU.

- ⁵ Bertrand, R. (1962). Bilimdən beklediklerimiz. İstanbul.
- ⁶ Conquest, R. (1990). The Great Terror. Oxford: Oxford University Press.
- ⁷ Contemporary Theories of Learning. (2018). New York.
- ⁸ Əhmədov, H., Zeynalova, N. (2016). Pedaqogika. Bakı, Elm və Təhsil.
- ⁹ Əsədov, A. (2017). ABŞ-Azərbaycan ədəbi əlaqələri: yeni nəşr. Bakı, Xan nəşriyyatı.
- ¹⁰ Həsənli, B. (2016). Ədəbiyyatın tədrisi metodikası. Bakı, Müəllim.
- ¹¹ Həsənova, G. (2013). Bədii tərcümə və Azərbaycan-ABŞ ədəbi əlaqələri. Bakı, Qartal.
- ¹² Qarabağlı, Ə. (1968). Ədəbiyyatın tədrisi metodikası. Bakı, Maarif.
- ¹³ Nayn, A.YA. (1995). Innovatsii v obrozovaniyu . Chelyabinsk.
- ¹⁴ Özbek, Y. (2014). Bencillik Ne Güzel Şey. 1.Baskı, Çizgi Kitabevi.
- ¹⁵ Paşayev, Ə.X., Rüstəmov, F.A. (2010). Pedaqogika. Bakı, Elm və Təhsil.
- ¹⁶ Paşayev, Ə.X., Rüstəmov, F.A. (2010). Pedaqogika. Bakı, Elm və Təhsil.
- ¹⁷ Rostenkowski, D. (1981). Economic Recovery Tax Act of 1981.U.S.C.
- ¹⁸ Rüstəmli, A. (2011). Mütərcim Cəfər Cabbarlı. Bakı, Ozan.
- ¹⁹ Safiullina, N. (2012). "The Canonization of Western Writers in the Soviet Union in the 1930s". The Modern Language Review. Vol. 107, No. 2, pp. 559-584 (26 pages) Published By: Modern Humanities Research Association.
- ²⁰ Schleicher, A. (2021). What will education look like in 20 years? Here are 4 scenarios, <https://www.weforum.org/agenda/2021/01/future-of-education-4-scenarios/>
- ²¹ Süleymanova, A. (2011). Fənn kurikulumlarında məzmun standartı, Kurikulum İslahatı: tədqiqatlar, nəticələr. Bakı, Mütərcim.
- ²² Süleymanova, A. (2014). Təhsilin əsasları. Bakı, Təhsil.
- ²³ Valehov, C. (2015). Milli təhsil müasir transformasiyalar prosesində [sosial-fəlsəfi təhlil]. Bakı, Təhsil.
- ²⁴ Yusifov, F. (2017). "Ədəbiyyatın tədrisi metodikası". Bakı, ADPU. 304 səh.
- ²⁵ http://azertag.az/xeber/Bakida_Gencler_siyaseti_uzre_birinci_qlobal_forumun_resmi_achilisi_olubAzerbaycan_Prezidenti_Ilham_Aliyev_achilis_merasiminde_istirak_edibVIDEO-806374

TƏHSİL MÜƏSSİSƏLƏRİNDE MOBBİNQ

AYNURƏ QASIMLI

Xəzər Universitetinin magistrantı, Azərbaycan, Bakı.

E-mail: aynur.a.gasimli@khazar.org

<https://orcid.org/0000-0001-9662-7606>

Məqaləyə istinad:

Qasimli A. (2021). Təhsil müəssisələrində mobbing. *Azərbaycan məktəbi*. № 4 (697), səh. 120-126

ANNOTASIYA

Mobbing iş yerində stress yaradan bir faktordur. Onun digər stress amillərindən fərqi insanda mənfi təsirlərinin uzun müddət qalmasıdır. Məqalədə müasir iş dünyasında daha çox rast gəlinən mobbingin ümumi izahı verilmiş, onun təsir dairəsi, nəticələri, təhsil müəssisələrində mobbing tətbiq olunan və onu tətbiq edənlərin xarakterik xüsusiyyətlərinin izahı verilmişdir. Eyni zamanda təhsil müəssisələrində mobbingin necə təsir yaratdığı və ona nə üçün müraciət edildiyi müəyyən edilməyə çalışılmışdır. Keyfiyyət araşdırması olan sənəd analizi metodundan istifadə edilmiş və belə nəticəyə gəlinmişdir ki, mobbing tətbiq olunan təhsil müəssisələrində müəllimlər dərsə maraqlı olmur, işə sədaqət prinsipi pozulur, ruh düşkünüyü yaranır, bu neqativ hallar isə təhsilin keyfiyyətində əks olunur.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 28.09.2021

Qəbul edilib: 03.11.2021

Açar sözlər: Mobbing, təhsil, müəllim, direktor, şagird.

MOBBING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

AYNURA GASIMLI

Master student, Khazar University, Azerbaijan, Baku.

E-mail: aynura.gasimli@khazar.org

<https://orcid.org/0000-0001-9662-7606>

To cite this article:

Gasimli A. (2021). Mobbing in educational institutions. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 697, Issue IV, pp. 120-126

ABSTRACT

Mobbing is a factor which causes stress at work. Difference from other stress factors is that side effects of mobbing are long-lasting. The article gives a general explanation of mobbing, which is more common in the modern business world, its scope, results, the characteristics of those who use mobbing in educational institutions and those who use it. At the same time, an attempt was made to determine how mobbing affects educational institutions and why it is used. The method of document analysis, which is a qualitative research, was used and it was concluded that in educational institutions where mobbing is used, teachers are not interested in lessons, the principle of loyalty to work is violated, depression develops, and these negative situations are reflected in the quality of education.

Article history

Received: 28.09.2021

Accepted: 03.11.2021

Keywords: Mobbing, education, teacher, principal, student.

GİRİŞ

Mobbing termin kimi ilk dəfə 1960-ci illərdə Konrad Lorenz tərəfindən istifadə edilmişdir (Lorenz, 2002). O, heyvanlar üzərində etdiyi müşahidədə güclü olanların zəifi qorxutmağa çalışdığını, yaxud üzərinə hücum etməsini görmüş və buna mobbing adını vermişdir. Daha sonra İsveç alımları uşaqların bir-biri üzərində hökm etməyə çalıştığı davranışa bu adı vermişdir (Davenport et al., 2003). Leymann məktəb şagirdləri və heyvanlarda görülən bu davranışların eynilə iş yerində də yaşandığını müşahidə etmiş və bundan sonra mobbing iş yerində edilən psixoloji zoraklıq kimi qəbul edilmişdir (Leymann, 1996a). O, mobbingi şəxslərin iş yerində fərdi və qrup şəklində psixoloji çətinliyə salacaq davranışlar törədərək başqalarına təzyiq göstərməsinə və buna məruz qalan şəxsin özünü çarəsiz hiss etməsinə səbəb olan davranış kimi ifadə edir. Sadəcə digər zoraki davranışlardan fərqli olaraq, bu hal uzun müddət, yəni ən azı 6 ay davam etməlidir ki, buna mobbing deyilsin (Leymann, 1990). Bu davranışın səbəblərindən biri də bunu tətbiq edən şəxslərin fərdi xüsusiyyətləri ola bilər. Buna görə də mobbing iştirakçılarının hansı xarakterə sahib olması reallığını müəyyən etmək araşdırmaçlarının diqqət mərkəzində olmuşdur (Karavardar, 2009).

Tədqiqatlar göstərir ki, mobbingə məruz qalan və onu tətbiq edənlərin şəxsi xarakterik xüsusiyyətlərinin bu məsələdə rolü var. Bununla belə hələ də xarakterin mobbingə səbəb olması vəziyyəti müzakirə məsələsidir. Bəzi tədqiqatçılar fərdi xüsusiyyətlərin psixoloji zoraklıqla əlaqəsi olmadığını iddia edərək, sadəcə təşkilati faktorları vurgulayır (Lind və digərləri, 2009; Leymann, 1996; Salin 2003). Başqa alımlar isə bu məsələdə mobbingə məruz qalan və mobbing tətbiq edən şəxslərin fərdi xüsusiyyətlərinin və təşkilati faktorlarının hər ikisinin səbəb olduğunu qeyd edirlər (Hauge et al., 2007).

Mobbing tətbiq edən şəxslərin xarakterik xüsusiyyətlərinə baxdıqda, onların tərifə ehtiyac hiss edən və hər şeyin ən yaxşısını istəyən narsist şəxslər olduğu müəyyən edilmişdir. Bu

şəxslər, böyük ehtimalla uşaqlıqda fiziki və sözlü zoraklığa məruz qalmış insanlardır. Həyatda özünə mövqə tapa bilməyən həmin şəxslərin mobbingə müraciət etməsini özünü müdafiə mexanizmi kimi də xarakterizə etmək olar (Leymann, 1996a).

Psixoloji zoraklıq zamanı mobbing tətbiq edənlər özlərini olduqlarından daha müsbət xarakterli göstərməyə çalışır, digər tərəfdən isə təzə işə götürülənlərə qarşı qısqanlıq, öz inamlarına və dəyərlərinə qarşı təhdid hissi kobud davranışlara gətirib çıxarır (Vartia, 1996). Mobbing tətbiq edənlər tərəfindən aqressiv davranışlar, adətən, sosial bacarıqlarının az olduğu və ya əsəbini idarə etmək və nəzarətdə saxlamaqla bağlı problemi olduğu üçün başlanır. Bu da mobbing qurbanlarının özünə qarşı daha inamsız olması ilə nəticələnir (Salin, 2001).

İş yerində psixoloji zoraklıq 4 mərhələdə baş verir: İlk mərhələdə şəxslər arasında tənqidli situasiyalarla müşayiət olunur. Bu mərhələ uzun müddət davam edən konfliktöldür; İkinci mərhələdə fərdə zərər vurmağa çalışılır. Bu mərhələdə daha çox fərdi cəzalandırma var; Üçüncü mərhələdə artıq idarəedici heyət bu işə daxil olur. Təşkilatda yüksək səlahiyyət sahibləri 2-ci mərhələdə əsassız şayırları eşidir və bu prosesin bir üzvü olur; Dördüncü mərhələdə isə işçi ya istəfa verir, ya da işdən azad edilir (Leymann, 1996a).

Psixoloji zoraklıq göstərən tərəf, yaxud tərəflər, adətən, idarəçi heyət olur və buna aşağı rütbəli işçilər də qoşula bilir. Aparılan araşdırmalarda, işçilərin öz aralarında mobbing tətbiq etdiyi və bu məsələni idarəçi heyətə bildirdikdə onun da bu hərəkəti dəstəklədiyi müəyyən edilmişdir (Leymann, 1996; Jale Minibas-Poussard, 2018). Amma yuxarı vəzifədə olanların eyni vəzifə sahibləri ilə müqayisədə daha çox mobbingə əl atması yüksək ehtimaldır. Bunun bir çox səbəbi ola bilər: xarakterik, təşkilati quruluş buna misaldır (Einarsen, 1999; Kök, 2006).

Mobbing hadisəsi təşkilatların özünə də böyük zərər vura bilər. Buna ixtisaslaşmış insan kapitalının azalması, məhsuldarlıqda azalma və peşəkar işçilərin yoxluğunu misal çəkə bilərik.

Bu da, şübhəsiz, təkcə təşkilatların yox, eyni zamanda ölkənin iqtisadiyyatına təsir edir (Rayner, Hoel & Cooper, 2002). Bundan başqa, psixoloji zoraklığa məruz qalanların sağlamlıq və sığorta xərclərinin artması, insanların erkən yaşda pensiyaya çıxmazı da cəmiyyətə və iqtisadiyyata qarşı mobbingin zərərləri kimi qeyd oluna bilər (Leymann, 1996a).

TƏHSİL MÜƏSSİSƏLƏRİNDE MOBBİNQ

Mobbing davranışları nümayiş etdirən işçilərə bütün təşkilatlarda, o cümlədən təhsil müəssisələrində də rast gəlmək mümkündür. Məsələn, Türkiyənin müxtəlif bölgələrində orta məktəb müəllimləri arasında aparılan bir araşdırmanın nəticəsinə əsasən işini yaxşı görən, idealist düşüncəli və pedaqoji prosesdə bilməklərini müasir dövrün tələblərinə uyğun tətbiq edən müəllimlərin yaşılı nəsil tərəfindən mobbingə daha çox məruz qaldığı müəyyən edilmişdir (Zapf, 1999; Koç & Bulut, 2009). Digər bir araşdırında isə 40-50 yaşılı müəllimlərin dərsdə yeni təlim metodlarını tətbiq etməkdə çətinlik çəkdiyi və müasir dövrlə ayaqlaşa bilmədikləri üçün psixoloji zoraklığa daha çox məruz qaldıqları müəyyən edilmişdir. Yəni yaşı artdıqca iş tapmaq ehtimalı azaldığı üçün yaşılıların mobbingə məruz qalma ehtimalı artır. Çünki psixoloji zoraklığa 20-30 yaş aralığında məruz qalan şəxslər yeni bir iş tapa bilirlər. Bu alternativ 40 yaşıdan yuxarı şəxslərdə çox da optimal seçim olmadığından, bunu qəbul etmək məcburiyyətində qalırlar (Ceylan, 2005).

Müəllimlərlə bağlı edilən bir kəmiyyət araşdırmasında təhsilverənlərin iş mühitində psixoloji zoraklığa məruz qalması ilə işləməyə həvəsin olmaması və iş məmnuniyyətinə olan təsiri müəyyən edilməyə çalışılmışdır. Araşdırma nəticəsində mobbing və işləməyə həvəsin olmaması arasında əhəmiyyətli əlaqənin olduğu müəyyən edilmişdir. Eyni zamanda, psixoloji zoraklıqla iş məmnuniyyəti arasında neqativ bir əlaqənin olduğu da aşkara çıxarılmışdır. Mobbingə məruz qalma dərəcəsi artdıqca iş məmnuniyyətində azalma və işləməyə həvəsin tükənməsində isə artma müşahidə olunur (Okçu & Çetin, 2017). Psixoloji zoraklıqla qarşılaşan

müəllimlər ya bu davranışa boyun əyir, ya da ona qarşı, bir növ, mübarizə aparırlar. Sadəcə iş məmnuniyyəti yox, eyni zamanda işə qarşı həvəssizlik, özünü yetəri qədər qabiliyyətli hiss etməmək, cəmiyyətdə sosiallaşmağa qarşı qorxu, özünü izolyasiya etmək də təhsil sahəsində işləyən mobbing qurbanlarının başına gələn hadisələrdir (Mikkelsen & Einarsen, 2001; Leymann, 1990).

Bundan başqa, özəl məktəblərdə işləyən müəllimlərin dövlət məktəblərində işləyən müəllimlərlə müqayisədə mobbingə məruz qalma faizi daha yüksəkdir. Bu istər sosial münasibətlərdə, istərsə də, işlə bağlı problemlərdə özünü bürüzə verir (Koç & Bulut, 2009).

Təhsil müəssisələrində idarəcilərin psixoloji zoraklıq tətbiqetmə səbəbləri öz vəzifələrini itirmə qorxusu, avtoritar idarəetmə sisteminə olan düşkünlüyü, liderlik xüsusiyyətlərinin olmaması və s. faktorlar kimi qəbul edilə bilər (Öztürk et al., 2007).

Aparılan bəzi araşdırmalara əsasən müəllimlərin mobbingə məruz qalmasında cinsiyyətin elə də rol oynamadığı dəstəklənmişdir. Türkiyənin Bursa bölgəsində sinif müəllimləri arasında aparılan bir araşdırında kişilərin (45%) və qadınların (55%), demək olar ki, eyni dərəcədə psixoloji zoraklığa məruz qaldığı müəyyən olunmuşdur (Mutlu-Göçmen & Güleç, 2018).

Mobbing davranışının daimi olaraq istifadə edildiyi məktəblərdə müəllimlər işdən həzz ala bilmirlər. Psixoloji zoraklığın səviyyəsi artdıqca işə olan maraq da azalır. Bu duygunu yaşayan müəllimlər bir müddətdən sonra işə məsuliyyətli yanaşmamağa başlayırlar. Bundan başqa, işə getməyə həvəssizlik, motivasiyanın, özünənin azalması və depressiyanın təsirləri şagirdlərdən də yan keçmir (Yaman et al., 2010). Belə adı görünən davranış böyük fəsadlarla nəticələnir ki, bu da dərsin keyfiyyətinin aşağı düşməsinə səbəb olur. Stress, əsəb, narahatlıq sadəcə iş həyatına yox, eyni zamanda ailə və sosial münasibətlərə də zərər verə bilir (Yılmaz, 2017; Yaman, 2015). Özlərini tükənmiş, fiziki və mental olaraq yorğun hiss edən mobbing qurbanları çıxış yolu tapa bilmir, ya da bu davranışa qarşı mübarizə aparmağa çalışırlar. Bu mübarizə

bəzən səssiz qalma, bəzən də yuxarı vəzi-fədəkilərə şikayət kimi özünü bürüzə verir (Gündüz & Yılmaz, 2008).

Qeyd edilməli məlumatlardan biri də Leymannın mobbing üçün xüsusi bir ölçmə vasitəsi yaratmasıdır. Buna "Leymann inventory of psychological terror" (LIPT) (Leymannın psixoloji terror inventarı) deyilir. LIPT 5 kateqoriyadan ibarətdir:

1. Özünüifadə və kommunikasiyada təsirləri;
2. Sosial münasibətdə təsirləri;
3. Şəxsi reputasiyada təsirləri;
4. İxtisas və həyat keyfiyyəti ilə bağlı təsirlər;
5. Fiziki sağlamlıqla əlaqəli təsirlər.

NƏTİCƏ

Məqalədə istinad edilən araşdırmalardan da göründüyü kimi, mobbing müəllimlərin məhsuldarlığına mənfi təsir edir, onlarda müəssisəyə qarşı inamı azaldır və nəticədə işlədiyi müəssisə üçün faydalı işlər görməkdə istəksizlik yaradır (Yıldırım, 2010). Bu da şagirdlərin keyfiyyətli təhsil ala bilməmələrinə, eləcə də təhsilə marağın azalmasına səbəb olur (Yaman et al., 2010).

Təhsil müəssisələrində mobbingin qarşısını almaq inkişafı təmin etməyə dəstək verə bilər. Bunun üçün 3 kateqoriya vardır:

1) Problema qarşı fərdi şəkildə mübarizə aparmaq. Bu zaman psixoloji zorakılıq göstərilən şəxs mobbing tətbiq edəndən (bu müəllim həmkarı, direktor və ya direktor müavini ola bilər) etdiyi bu hərəkəti dayandırmamasını tələb edə bilər. Bunu edən zaman yanında güvəndiyi bir iş yoldaşının olması özünümüdafiəni daha effektiv edər (Torun, 2010).

2) Mobbingə qarşı təşkilati həll yolu. Məsələn, qurumların daxilində dəstək verən və onları maarifləndirən təşkilatların yaradılması məqsədə uyğundur. Belə olduqda, hər bir təhsil müəssisəsində iş bölgüsünün necə aparılması, davranış və nəzakət qaydaları, şəxsi hüququn qorunmasının vacibliyi və s. bu kimi məsələlər ədalətli həllini tapar ki, bu da təhsil işçilərinin öz işlərinə daha çox diqqət ayırmasına kömək edər (Esen et al., 2014).

3) Problemi ictimai şəkildə həll etmək. Buraya psixoloji zorakılığa məruz qalanlara məsləhət

verən dərnəkləri və ya problemin həlli yollarını göstərən müvafiq ictimai qurumları aid etmək olar. Məhz onların dəstəyi ilə mobbingin təsirini azaltmaq mümkündür (Esen et al., 2014).

Ümumiyyətlə, iş yerində konfliktlərdən uzaq durmaq işə götürənin öz marağında olmalıdır. Çünkü bu cür konflikt, yaxud psixoloji şiddət işçilərə mənfi təsir edəcək və iş məhsuldarlığında geriləmə baş verəcəkdir (Leymann, 1996a). Bu cür neqativ hallar sadəcə fərdin özünə deyil, təşkilata da zərər verə bilər. Bu hallar müşahidə olunan qurumlarda işləyənlər sadəcə şəxsi maraqlarını düşünür, onların iş yerinə qarşı sədaqət hissi minimum səviyyədə olur. İdarəçilər işə götürən zaman işçiləri mövcud qaydalarla yeni tanış etdikdə və qaydalara əməl etməyi nəzarət altında saxlayan xüsusi şəxslər təyin etdikdə bu kimi kobud rəftar və davranışlarının qarşısı müəyyən qədər alınmış olar ki, bu da qurumun özü üçün müsbət nəticələnər (Leymann, 1996b).

Təhsil müəssisələrində psixoloji zorakılıq hallarının qarşısını almaq məqsədilə müəllimlər üçün mobbinqlə bağlı seminarların təşkil edilməsi daha məqsədə uyğun olar. Çünkü mobbing və onun fəsadları ilə bağlı anlayışı olmayanlarla bu sahədə əhatəli məlumatı olanlar arasında ciddi fərq var. Məlumatı olmayan psixoloji zorakılığı adı qəbul edə, problemin daha da böyüməsinə və bu da həll yolunun çatılınmamasına gətirib çıxara bilər. Halbuki, məlumatlı bir müəllim, yaxud təhsil işçisi öz haqq və hüquqlarından xəbərdar olduğuna görə çıxış yolu tapmağa cəhd göstərəcəkdir.

Məktəb direktorları ümumtəhsil müəssisələrində digər neqativ hallara qarşı mübarizəni necə aparırsa, mobbingə qarşı da bu həssaslığı göstərməlidirlər. Çünkü məktəbdə bu davranışın qarşısını almağa ilk maraqlı şəxs direktor olmalıdır. Onun müavinlərinə bununla bağlı kəskin təlimatlar verməsi onların işini hansı üsulla görəcəyinə təsir edər və bu da əlaqəli şəkildə müəllim-müəllim, müəllim-şagird münasibətlərində müsbət rol oynayar.

Tədqiqatdan çıxarılan nəticələrə əsasən direktor öz idarə etdiyi müəssisənin uğuruna nail olmaq istəyirsə, birmənalı şəkildə mobbinqlə mübarizə aparmalıdır. Bu mübarizəyə rəhbər şəxs birinci özündən başlamalıdır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Agervold, M., & Mikkelsen, E.G. (2004). Relationships between bullying, psychosocial work environment and individual stress reactions. *Work & Stress*, 18(4), 336-351.
- ² Ceylan, L. (2005). Psikolojik baskı ve sınıf öğretmenleri. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- ³ Çobanoğlu, Ş. (2005). MOBBİNG işyerinde duygusal saldırıcı ve mücadele yöntemleri. Timas Yayıncıları, 1. Baskı, İstanbul.
- ⁴ Davenport, N., Schwartz, R.D., & Elliott, G.P. (2003). Mobbing: iş yerinde duygusal taciz. Önertoy, O. C. (Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- ⁵ Einarsen, S. (1999). The Nature and Causes of Bullying at Work. *International Journal of Manpower*, 20 (1/2), 16-27.
- ⁶ Esen, A., Gülşin, O., & Münevver, Y. (2014). Eğitim Kurumlarında Mobbing Uygulamalarına İlişkin Nitel Bir Araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 4/1 (Nisan /April 2014) ss. 62-80.
- ⁷ Gündüz, H.B., & Yılmaz, Ö. (2008). The opinions of teachers and administrators on mobbing behaviors in secondary (A Sample of Düzce), *Journal of National Education*, 179(Summer), 269-282.
- ⁸ Hacıcaferoğlu, S. (2013). A survey on the relationship between the levels of intimidation (mobbing) behaviors of the branch teachers employed in the secondary education and the demographic characteristics. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*. 14(3), 111-127.
- ⁹ Hauge, L.J., Skogstad, A., & Einarsen, S. (2007). Relationships between stressful work environments and bullying: Results of a large representative study. *Work & Stress*, 21(3), 220-242.
- ¹⁰ Hoel, H., & Cooper, C.L. (2000). Destructive conflict and bullying at work. [Unpublished report] Institute of Science and Technology, University of Manchester (UMIST).
- ¹¹ Karavardar, G. (2009). İş Yaşamında Psikolojik Yıldırmaya Direnç Gösteren Kişilik Özellikleri ile İlişkisi [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- ¹² Koç, M., & Bulut, H.U. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinde Mobbing: Cinsiyet Yaşı ve Lise Türü Değişkenlerinden İncelenmesi, *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 64-80.
- ¹³ Kök, S.B. (2006). İş Yaşamında Psiko-Şiddet Sarmalı Olarak Yıldırmaya Olgusu ve Nedenleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 13, 434-448.
- ¹⁴ Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5(2), 119-126.
- ¹⁵ Leymann, H. (1996b). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5:2, 165-184.
- ¹⁶ Leymann, H., & Gustafsson, A. (1996a). Mobbing at work and the development of post-traumatic stress disorders. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 251-275.
- ¹⁷ Lorenz, K (2002) On Aggression, London: Routledge.
- ¹⁸ Mikkelsen, E.G., & Einarsen, S. (2002). Basic assumptions and symptoms of post-traumatic stress among victims of bullying at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11:1, 87-111.
- ¹⁹ Mikkelsen, E.G., Einarsen, S. (2001). Bullying in Danish work-life: Prevalence and health correlates. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(4), 393-413.
- ²⁰ Minibas-Poussard, J. (2018). Mobbing in Higher Education: Descriptive and Inductive Case Narrative Analyses of Mobber Behavior, Mobbee Responses, and Witness Support. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(2).
- ²¹ Mutlu-Göçmen, N., & Güleç, S. (2018). Relationship between teachers' perceptions of mobbing and their problem solving skills. *Educational Research and Reviews*, 13(1), 51-59.
- ²² Okçu, V., & Çetin, H. (2017). Investigating the Relationship among the Level of Mobbing Experience, Job Satisfaction and Burnout Levels of Primary and Secondary School Teachers. *Universal Journal of Educational Research* 5(1): 148-161.
- ²³ Özışık, Z. (2014). The teachers expressions, who are teaching at secondary and high-schools, about psychological violence (Mobbing). [Unpublished Master's Thesis]. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sutcu Imam University and Zirve University, Turkey.

²⁴ Öznur, T.A. (2019). Examination of the Relationships between Mobbing and Psychological Symptoms in Teachers, Universal Journal of Educational Research 7(3): 863-873, 2019.

²⁵ Öztürk, H., Sökmen, S., Yılmaz, F., & Çilingir, D. (2007). Measuring Mobbing Experiences of Academic Nurses: Development of a Mobbing Scale", American Academy of Nurse Practitioner, 439-443.

²⁶ Rayner, C., Hoel, H., & Cooper, C. (2002). Workplace bullying: What we know, who is to blame and what can we do?. London, UK: Taylor & Francis.

²⁷ Salin, D. (2001). Prevalence and forms of bullying among business professionals: A comparison of two different strategies for measuring bullying. European Journal of Work and Organizational Psychology, 10(4), 425–441.

²⁸ Salin, D. (2003). Ways of explaining workplace bullying: A review of enabling, motivating and precipitating structures and processes in the work environment. Human Relations, 56(10), 1213–1232.

²⁹ Torun, E. (2010). Üniversite (Yüksek Öğretim) ve Mobbing . Kocaeli Üniversitesi.

³⁰ Vartia, M. (1996). The sources of bullying—psychological work environment and organizational climate. European Journal of Work and Organizational Psychology, 5(2), 203–214.

³¹ Yaman, E. (2015). Mobbing and stress. International Journal of Progressive Education, 11(2), 6-13.

³² Yaman, E., Vidinlioğlu, Ö., & Çitemel, N. (2010). Mobbing motivation and peace at the workplace: Teachers expect a lot? Mobbing victims on teachers. International Journal of Human Sciences, 7(1), 1136-1151.

³³ Yıldırım, G. (2010). Primary school teachers' being subject to mobbing behaviours by school principals. [Unpublished Master's Thesis]. Kırıkkale: Kırıkkale University, Turkey.

³⁴ Yılmaz, İ. (2017). The relationship between teachers' mobbing behaviors and job satisfaction. [Unpublished Master's Thesis]. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey.

MƏQALƏ MÜƏLLİFLƏRİ ÜÇÜN TƏLİMAT

- Təqdim edilən məqalə orijinal olmalı, əvvəllər hansıa nəşrdə yayımlanmamalıdır.
- Məqalənin məzmunu və quruluşu aşağıdakı hissələrdən ibarət olmalıdır:
 - problemin qoyuluşu (məqalədə həlli axtarılan məsələ);
 - məsələnin həlli üçün mövcud metodoloji yanaşmaların təhlili;
 - tədqiqat hissəsi;
 - dəlillər sistemi və elmi əsaslandırma;
 - tədqiqatın nəticələri;
 - istifadə edilmiş ədəbiyyat.
- Məqalənin həcmi 40 min simvoldan (və ya 8 min sözdən) artıq olmamalıdır.
- Məqalənin birinci səhifəsində (Azərbaycan və İngilis dillərində) aşağıdakı məlumatlar yer alır:
 - müəllifin adı, soyadı;
 - müəllif haqqında qısa məlumat (elmi dərəcə, vəzifə, iş yeri, e-mail ünvanı, tel. nömrəsi);
 - məqalənin adı;
 - məqalənin xülasəsi (maksimum 200 söz);
 - açar sözlər (5-7 söz).
- Məqalənin sonunda istifadə edilmiş ədəbiyyat siyahısı əlifba sırası ilə (əvvəl Azərbaycan dilində, sonra xarici dildə), APA Citation formatında aşağıdakı nümunələrə əsasən verilir:
 - a) Kitablara istinad:
 - Əliyev, F. Ə., Ağayev, Ş. S. (2011). *Azərbaycanda elmin problemləri və inkişaf perspektivləri*. Bakı, Elm nəşriyyatı, 151 s.
 - b) Jurnallara istinad:
 - Mikayılova, Ü. (2019). Azərbaycanda inklüziv təhsil islahatları. *Azərbaycan məktəbi*, №3, səh. 37-48.
 - c) Internet səhifələri:
 - UNESCO (2013). *World Heritage list*. <http://whc.unesco.org/en/list>
- Əlyazmalar Microsoft Word formatında qəbul olunur.
- **E-mail:** editor@as-journal.edu.az; info@as-journal.edu.az

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

- The submitted manuscripts must be original work that has not been previously published and is not under consideration elsewhere.
- All manuscripts must contain the required sections:
 - Title, Author information (position, rank, highest academic degree obtained, and contact information);
 - Abstract (maximum 200 words);
 - Keywords (5-7 words);
 - Introduction, Materials and Methods, Results, Discussion, Conclusions;
 - References.
- A typical paper for this journal should be no more than 8000 words.
- References should be prepared according to APA Citation Format.
- Accepted file format is: Microsoft Word
- **E-mail:** editor@as-journal.edu.az; info@as-journal.edu.az

«Radius» MMC
poliqrafiya müəssisəsində çap olunub.
Ünvan: Binəqədi şossesi, 53.
Tel.: +994 12 412 27 26
E-mail: radius-mmcc@mail.ru

Formatı: 60x90/8. Həcmi: 16 ç.v.
Tiraj: 5000. Sifariş: